

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar:
imagens de limites e possibilidades da ação educativa

Tamara Abrão Pina Lopretti

Campinas

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar:
imagens de limites e possibilidades da ação educativa**

Autor: Tamara Abrão Pina Lopretti

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Tamara Abrão Pina Lopretti e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 12/12/2007.

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L881p Lopretti, Tamara Abrão Pina.
A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar : imagens de
limites e possibilidades da ação educativa / Tamara Abrão Pina Lopretti. –
Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Saberes docentes. 2. Formação de professores. 3. Professor
pesquisador. 4. Professor reflexivo. 5. Educação continuada. I. Prado,
Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

07-563/BFE

Título em inglês: The production of knowledge in the daily school : limits and possibilities images of education
action

Keywords: Teacher knowledge ; Training teachers ; Search teacher ; Reflexive teacher; Continuing education

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Orientador)

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Argão Sadalla

Profª. Drª. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Profª. Drª. Adriana Varani

Data da defesa: 12/12/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : t.pina@uol.com.br

RESUMO

A partir das duas últimas décadas, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre os saberes e conhecimentos docentes, considerando os professores como sujeitos que possuem determinados conhecimentos e saberes, mobilizados e produzidos no âmbito do seu trabalho cotidiano, muitas vezes, em função da realidade em que atuam. Isto implica em considerar o professor enquanto um sujeito que assume sua prática, a partir dos significados por ele atribuídos, um sujeito que possui repertório proveniente de sua própria atividade profissional e processo de formação. Partindo deste contexto, o presente estudo teve por objetivo investigar o processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos docentes, ocorrido nos espaços-tempo coletivos da escola. Para tanto, desenvolvemos nosso estudo na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, acompanhando um grupo de professoras das séries iniciais e a equipe de gestão em dois espaços-tempo coletivos da escola: o trabalho docente coletivo (TDC) e o grupo de trabalho de 1ª à 4ª série (GT-2). Além disso, também observamos a sala de aula de uma das professoras que participava destes dois grupos, acompanhando o trabalho de alfabetização por ela desenvolvido. Os dados e vivências produzidos no processo de pesquisa, a partir do contato com estes sujeitos, nestes três espaços-tempo diferentes, permitiram a construção de um conjunto de imagens de experiências, que deram a ver os saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados, a partir de situações de limites e possibilidades das ações educativas realizadas por estas profissionais. Neste movimento nos deparamos com o processo de reflexão das professoras e demais profissionais da escola, com o desenvolvimento de um ambiente de colaboração e com o exercício da pesquisa e da escrita docente, que se constituíram em elementos fundamentais no processo de produção, mobilização e significação destes saberes e conhecimentos evidenciados. Vale dizer que realizar tal pesquisa, sistematizando e partilhando o conjunto de saberes e conhecimentos produzidos no cotidiano escolar, significou colaborar com os professores em seu processo de desenvolvimento profissional e valorização da profissão docente e ainda, partilhar possíveis caminhos, saberes e conhecimentos a serviço da maior razão de ser da escola: os alunos.

Abstract

From the last decades, a central postulate has been guiding the researches regarding teacher's knowledge, considering teachers as persons that own certain knowledge mobilized and produced on the scope of their daily work. This implies to consider a teacher as a person that own knowledge that come from your own professional activity and academic background. In this direction, the present study has the goal to investigate the production, mobilization and significance process of teacher's knowledge in the collective meeting spaces on school itself. In order to achieve that, we have developed our study on Padre Francisco Silva's Elementary School, following a teacher's group of first grades and the school management team, on two collective moments inside the school: the collective teacher's working meetings (TDC) and the 1st to 4th working group (GT-2). Besides that, we have also observed the pedagogical practice of one of those school teachers inside the class room. The data produce on the research process, from the contact with this people, on those three different school spaces, have allowed the construction of experience images which show the mobilized, produced and meant knowledge from cutting-edge situations and possibilities of educational actions carried by those professionals. In this movement we have faced the reflection process of those teachers and other school professionals with the development of collaborative environment and research and teachers writing exercising, considered as elements responsible for production, mobilization and significance process of this evidenced knowledge. It's worthy to say that to carry out such a research, systematizing and presenting this knowledge set produced on the daily school work meant to collaborate with those teachers on their professional development and importance of teacher's work itself and still share possible ways and knowledge on the duty of the main reason of school existence: the students.

“Só existe saber na invenção, na reinvenção,
na busca inquieta, impaciente , permanente,
que os homens fazem no mundo, com o mundo
e com os outros. Busca esperançosa também.”
(Paulo Freire, 1983).

Às crianças – a maior razão de ser da escola.

Aos profissionais da educação que fazem com que as crianças
sejam a maior razão de ser da escola.

Pelos saberes e conhecimentos partilhados...

...palavras de agradecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pelo carinho, atenção, cuidado e generosidade dispendidos na realização deste trabalho. Por me fazer acreditar na possibilidade de uma docência cheia de encantos e esperança!

À minha família (mãe, irmã, pai, vó, Tio Luiz, Tia Mary, Ty e Toshi), pessoas muito queridas! Por caminharem junto comigo, me encorajando e incentivando a cada passo dado...

Ao meu marido, Lourenço (amor eterno!), por dividir comigo as angústias e alegrias ao longo de muitos anos. Por fazer da minha vida um acontecimento repleto de felicidade!

Aos profissionais e alunos da Escola "Padre Silva", pelas infinitas aprendizagens e experiências formativas (que hoje me são tão caras...). Por serem grandes responsáveis na realização deste estudo.

À Prof^a Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla. Por ter me apresentado esse mundo fascinante da pesquisa. Por apostar em mim desde o início, desde o primeiro texto escrito... Pela atenção dedicada a este trabalho. Pelo carinho e afeto constante.

Ao Prof. Dr. Dario Fiorentini pelo cuidado e atenção na leitura do meu texto, no momento da qualificação e também na defesa. Pelas valiosas contribuições à escrita desta dissertação.

À Prof^a. Dr^a Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pelo acolhimento desde o meu ingresso no GEPEC. Pelas contribuições às minhas primeiras escritas, na pós-graduação, quando ainda formulava meu projeto de pesquisa, e, agora, na conclusão do texto final.

À Rosaura Soligo, madrinha querida, com quem muito tenho aprendido na docência (sobre alfabetização, leitura, escrita, organização do trabalho pedagógico...) e na vida (sobre amizade, parceria, companheirismo...).

Às queridas Laura e Carla, companheiras na pesquisa e na escola “Padre Silva”, pelas preciosas reflexões e diálogos. Pelo apoio constante.

Aos queridos colegas do GEPEC, em especial Cláudia, Marcemino, Roseli, Adriana Alves, Adriana Pierini, Natalina, Inês, Márcia, pelas inúmeras contribuições ao meu trabalho. Por me ajudarem a compreender o sentido de aprender em grupo, partilhar saberes, trocar experiências...

Aos meus queridos alunos que, a cada dia, me ensinam a ser professora. Que me fazem acreditar na possibilidade de uma escola outra... cheia de vida e alegria!

Sumário

Uma pequena introdução..... 01

Capítulo 1: Das marcas que trago no percurso e na memória:
imagens que me constituem... mulher, professora, pesquisadora..... 07

Capítulo 2: Sobre saberes e conhecimentos docentes: imagens
orientadoras..... 35

- *A emergência da temática dos saberes docentes: alguns apontamentos..... 37*

- *O professor enquanto um sujeito que mobiliza e produz saberes profissionais: conceitos e tipologias do saber docente..... 40*

- *A partir deste contexto mais amplo acerca das concepções e tipologias dos saberes do professor, um novo modo de compreender o conceito saber docente..... 48*

- *Dimensões envolvidas no processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes: algumas suspeitas..... 59*

Capítulo 3: A escola, a pesquisa e o cotidiano: caminhos possíveis
na compreensão do processo de mobilização, produção e

significação de saberes e conhecimentos face à ação educativa.....	71
• <i>A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva e os espaços-tempo de formação e pesquisa.....</i>	78
• <i>Pistas, indícios e vestígios em busca de possíveis compreensões acerca dos saberes e conhecimentos que se inscrevem no cotidiano escolar.....</i>	98
Capítulo 4: Imagens de experiência: saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados no dia-a-dia da E.M.E.F Padre Francisco Silva.....	109
• <i>Imagens de experiência 1.....</i>	111
• <i>Imagens de experiência 2.....</i>	177
• <i>Imagens de experiência 3.....</i>	213
• <i>Da mobilização de saberes e conhecimentos a produção e significação de saberes próprios: tempos, espaços e sujeitos que se entrelaçam.....</i>	2241
Capítulo 5: Entre Saberes e Conhecimentos: imagens das lições aprendidas no percurso.....	257
Referências.....	275
Anexo – Inventário dos dados.....	283

Uma pequena introdução...

*“Desafio...
É preciso movimento, deslocamento,
Num ir e vir de cores, cacos, vidros...
multiplicidade
pluralidade
Não vejo definição, clareza...
Num emaranhado que instiga o olhar
– a imagem –
difusa por um instante
harmônica por um movimento
Inebria
Aguça
tudo se faz por sentidos
tudo nos acontece pela experiência
Inquietude
Perturbação
Encantamento
Acontecimento
Despertar
Será isso beleza?
Caleidoscópio...
Quais saberes em suas combinações inconclusas?”*

(Tamara Abrão Pina)

Convido ao leitor, a seguir este texto, acompanhado por um *Caleidoscópio*, objeto tão antigo e ao mesmo tempo tão curioso, inventado pelo inglês David Brewster, em 1816, cuja nomenclatura anuncia novas/outras formas de olharmos

tudo o que está a nossa volta, pois do grego *kalos* (=belo), *eidos* (=imagem) e *scopéo* (=vejo): *Caleidoscópio* significa "vejo belas imagens".¹

Sugiro a companhia pela possibilidade de melhor compreender a importância que os vestígios, as marcas, os cacos, pedaços, cores, movimentos, dinamicidade e complexidade adquirem nos objetivos e caminhos, que esta pesquisa se propõe a investigar.

Olhar para a ação educativa, enraizada na cotidianidade de espaços-tempo coletivos da escola, de relações e vínculos estabelecidos, de práticas e ações deflagradas, buscando nesta dinâmica entender e desvelar os saberes e conhecimentos produzidos, construídos, mobilizados, (re)significados e de que maneira tudo isso é possível, enfim, quais as possibilidades de formação de uma escola outra permitem tais saberes e conhecimentos? Tudo isso nos instiga e nos desafia, exigindo atenção, sensibilidade, cuidado ao detalhe, ao pequeno, àquilo que não está dado num primeiro instante. Para tanto, nada melhor que o recurso do caleidoscópio. Porém, cautela! Pois a beleza e o encanto consistem em primeiro atentar-se às miudezas, aos pedaços, para então compreender e (re) construir o todo – a imagem. Será, então, com essas orientações que seguiremos adiante...

A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa

Assim intitulado, apresento aqui o texto de minha dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC).

Comprometida com a temática/problemática dos *Saberes Docentes*, com o intuito de investigar os elementos envolvidos no processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos que compõem as ações educativas no cotidiano escolar, procurei ao longo do fazer da pesquisa delinear

¹ Informações retiradas do artigo "Caleidoscópio" disponível em <http://members.tripod.com/~netopedia/fazer/caleidos.htm>

os espelhos constitutivos deste caleidoscópio, ao encontro de possíveis imagens, apresentadas em cada um dos capítulos:

- Capítulo I: *“Das marcas que trago no percurso e na memória: imagens que me constituem... mulher, professora, pesquisadora”*.

Este primeiro capítulo aborda o meu percurso de formação como aprendiz de pesquisadora e professora, a partir das memórias pedagógicas e memórias da vida, delineando alguns indícios para a compreensão de que maneira a escola, a pesquisa, as práticas cotidianas e os saberes docentes foram integrando e permeando as minhas experiências, contribuindo, assim, para as razões que me levaram à realização do presente trabalho.

- Capítulo II: *“Sobre saberes e conhecimentos docentes: imagens orientadoras”*.

O segundo capítulo tem como proposta contextualizar a temática dos saberes e conhecimentos docentes no campo da formação de professores, destacando os estudos de três teóricos de grande referência nessa área de pesquisa: Shulman, Gauthier e Tardif, influenciando tanto os estudos internacionais quanto nacionais. Em seguida, a partir do que foi produzido por tais teóricos e também considerando as discussões e reflexões acerca dessa temática desenvolvida no GEPEC e por alguns autores brasileiros (Fiorentini, 1998 e Geraldi, 2006) apresentamos o conceito de saber e conhecimento que assumimos na pesquisa e que representaram as imagens orientadoras para analisarmos todo o conjunto de saberes e conhecimentos que buscamos investigar no cotidiano das ações educativas, deflagradas em uma escola pública. Por fim, apontamos algumas suspeitas acerca dos elementos potencializadores e constitutivos do processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos elaborados.

- Capítulo III: “*A escola, a pesquisa e o cotidiano: caminhos possíveis na compreensão do processo de mobilização, produção e significação de saberes e conhecimentos face à ação educativa*”

No terceiro capítulo procuro detalhar os objetivos definidos para a realização deste estudo bem como as orientações metodológicas que permearam todo o processo de investigação. Fizemos aqui uma apresentação da escola, dos seus espaços-tempo coletivos e dos sujeitos que deles participaram nos anos de 2004 e 2005, permitindo, assim, com que nosso estudo se realizasse nessa escola específica: a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”. Ainda nesse capítulo, ao final, abordamos todo o procedimento de produção, seleção e análise dos dados ancorados nos pressupostos do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg .

- Capítulo IV: “*Imagens de experiência: saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados no dia-a-dia da E.M.E.F ‘Padre Francisco Silva’*”.

Trouxemos no quarto capítulo três grandes quadros de imagens configurados no processo de pesquisa e que definimos como *Imagens de Experiência*, representando nossos eixos de análise. Esses eixos foram delineados na tentativa de reconstruir as experiências e relações que, no lugar de pesquisadora, vivenciei com o grupo de professoras, especialistas e pesquisadores da E.M.E.F. “Padre Silva” em três espaços-tempo diferentes da escola – o Trabalho Coletivo Docente de 1ª e 2ª séries – TDC (que deu origem ao quadro *Imagens de Experiência 1*); o Grupo de Trabalho de 1ª à 4ª séries – GT-2 (representado pelo quadro *Imagens de Experiência 2*) e a sala de aula de uma professora-alfabetizadora da escola, a professora Ítala (permitindo a formação de um terceiro quadro *Imagens de Experiência 3*).

Partindo das singularidades de cada um desses espaços-tempo foi que procuramos identificar e analisar os conjunto dos saberes e conhecimentos

produzidos em face das situações de limites e possibilidades das ações educativas destes profissionais. Num segundo momento, o que fizemos foi olhar para cada uma de nossas imagens de experiência em busca de seus entrelaçamentos visando compreender de que maneira o conjunto de saberes e conhecimentos produzidos foram circulando e permeando cada um desses espaços-tempo da escola, o que nos permitiu também dar a ver importantes dimensões deste movimento de produção, mobilização e significação de saberes e conhecimentos: a reflexão, a colaboração, a pesquisa e a escrita.

➤ *Capítulo V: “Entre Saberes e Conhecimentos: imagens das lições aprendidas no percurso”.*

Após o processo de reflexão instaurado a partir da compreensão dos saberes e conhecimentos elaborados, mobilizados e significados por nossos sujeitos, realizamos a escrita do quinto e último capítulo. Aqui buscamos pontuar as lições aprendidas por essa aprendiz de professora e pesquisadora no percurso e chegada desse estudo, lições construídas na relação das aprendizagens tidas enquanto pesquisadora na E.M.E.F. “Padre Francisco Silva” com as minhas aprendizagens de professora numa outra escola pública. Compreender os saberes e conhecimentos produzidos pelas professoras e profissionais da escola “Padre Silva” foi fundamental em minha constituição docente, uma vez que me permitiu produzir saberes e fazeres outros na escola em que leciono, marcando assim, a indissociabilidade entre pesquisa e docência.

Das marcas que trago no percurso e na memória:

imagens que me constituem...

mulher, professora, pesquisadora...



(Retorno da Feira – Cândido Portinari 1940)²

*Eu queria trazer-te uns versos muito
lindos colhidos no mais íntimo de
mim... Suas palavras seriam as mais
simples do mundo, porém não sei
que luz as iluminaria que terias de
fechar teus olhos para as ouvir...
Sim! Uma luz que viria de dentro
delas, como essa que acende
inesperadas cores nas lanternas
chinesas de papel! Trago-te
palavras, apenas... e que estão
escritas do lado de fora do papel...
Não sei, eu nunca soube o que
dizer-te e este poema vai morrendo,
ardente e puro, ao vento da
Poesia... como uma pobre lanterna
que incendiou!*

(Mário Quintana)

² Retorno da Feira, de Cândido Portinari, 1940. Disponível em: <<http://www.museum.oas.org/permanent/artists/portinari.htm>>.

Como educadora, pedagoga, professora, pesquisadora, estudante, acredito, muito em função das experiências que tenho vivido, ou seja, muito em função de tudo o que tem me passado, me acontecido, me tocado, me transformado, não ser possível refletir, pensar, discutir, estudar, pesquisar a educação e o fazer educação sem olhar também para minha trajetória, para as marcas e marcos que me constituem, que me formam, que fazem com que eu seja quem sou... E exatamente, por este motivo, que passo a assumir a narrativa, a narrativa de minhas memórias, o meu memorial de formação, como um modo, para mim novo, de olhar, pensar e fazer a educação.

“o memorial de formação configura-se no registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas” (PRADO E SOLIGO, 2005, p.58).

Procuro, então, encontrar um pouco do sentido que me toma, que me passa, quando penso no que sou, em como cheguei a ser o que sou, na professora, na pesquisadora, na mulher que hoje sou, visto que só é possível refletir sobre cada um desses papéis, quando olho para todos eles, nos seus entrelaçamentos, pelos seus entrelaçamentos, pois não há limites que os definem separadamente, uma vez que é deste encontro, fusão de papéis, que consigo encontrar a parte para mim alcançável do que sou, de minha identidade.

Discursar acerca da prática de uma pesquisadora-professora-alfabetizadora iniciante, buscando trazer algumas experiências que vivenciei em relação à prática docente e à pesquisa que se realizam no cotidiano da escola, a partir de um texto narrativo, tem por trás a idéia (Larrosa, 2004) de que assumir o trabalho com as narrativas autobiográficas, tanto na pesquisa, quanto no ensino, significa caminhar para a desconstrução/construção de sentidos que nos formam, pois ao mesmo tempo em que organizamos nossas idéias para a narrativa – quer por escrito, quer oralmente – acabamos re-significando nossas experiências e nossas vivências de

forma reflexiva e, portanto, criando novas possibilidades de compreensão de nossas ações e de nossa própria história, enquanto profissionais da educação.

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”
(Fernando Pessoa)*

Assim sendo, vasculho na memória, imagens, cenas, experiências e palavras que possam expressar um pouco do que sou e como sou. Para tal trarei aqui as muitas vozes, palavras-alheias/próprias-alheias³ que vão dando a ver um pouco do meu processo de formação docente e a crença no ato da docência como ação reflexiva, intencional, criadora e mobilizadora de saberes, sentidos, significados e sentimentos. Volto para trás num movimento bem suave de rastrear vestígios, pequenos detalhes, cacos, sutilezas, embaraços, algumas feridas, algumas crenças, enfim, experiências, que me passaram, me aconteceram, me tocaram. Experiências que, no movimento de um caleidoscópio, compõem múltiplas e inacabadas imagens desta minha identidade em permanente metamorfose.

“Em um memorial de formação, “o conteúdo em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam com essas duas dimensões. (...) Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que entram na formação profissional (...)” (PRADO E SOLIGO, 2005, p.59)

E nesta busca de sentidos e significados que me ajudem a melhor compreender o processo sempre inacabado de constituição da minha identidade, na qual se fundem diversos papéis, querendo aqui ressaltar o papel da aprendiz de pesquisadora e professora que por ora realiza/finaliza sua pesquisa de mestrado, buscando investigar a temática dos saberes e conhecimentos dos professores no cotidiano escolar, trarei algumas experiências vividas que – hoje,

³ Refiro-me aqui às idéias de Bakhtin, quando aponta que elaboramos o mundo e nos elaboramos pela palavra do outro (palavras alheias), da qual inicialmente nos apropriamos, tornando-as palavras próprias-alheias, e nesse processo, com a ajuda de outras palavras (alheias), tornam-nas como próprias. (Bakhtin, *Estética da criação verbal*, 1985, p.385).

rememorando, olhando, refletindo e registrando – tiveram marcas profundas nos caminhos que busquei traçar até aqui no percurso de aprender a ser pesquisadora e professora.

Busquei organizar essas experiências, a partir de uma ordem cronológica, em três grandes momentos:

Momento 1 – Caminhos que antecedem a envolvente e encantadora aprendizagem de ser pesquisadora-professora/professora-pesquisadora

Momento 2 – A aprendiz de pesquisadora em novos caminhos deste processo de formação

Momento 3 - O encontro com a docência: a aprendiz de pesquisadora passa então a se constituir aprendiz de professora-pesquisadora

Desse modo, faço o convite para conhecerem as memórias de formação dessa aprendiz, memórias que falam por esta e por muitas outras professoras, pois uma das coisas que aprendemos com Arroyo (2000, p.130) é que *Eu somos muitas, tantas e tão iguais!*.

‘a memória individual está ligada à memória dos grupos de convívio e de referência peculiares a cada indivíduo, e esta por sua vez, à memória coletiva de cada sociedade. Desse modo, a memória individual se desenvolve a partir de um lastro comunitário, que sustenta e dá forma à essas recordações’ (REGO, AQUINO E OLIVEIRA, 2006, p.274)

*“ Talvez neste silêncio eu me descubra,
neste estar onde estou (...)
neste fazer o que farei, ou fiz
(...) talvez, neste esquecer, que só me lembra,
como um riso num rosto, ou menos que isso:
neste não ter razão nem compromisso,
que me aparta de mim, que me desmembra.
E nesse descobrir-me – nesse achar-me
(onde não me perdi, onde não fui),
talvez então eu saiba: o que me intui
num passado anterior ao desbravar-me;
e seja eu todo, eu mesmo (...)”
(Renato Sultana)*

Momento 1: *Caminhos que antecedem a envolvente e encantadora aprendizagem de ser pesquisadora-professora/professora-pesquisadora*

Neste rememorar, começo pelo ano de 1982, ano de copa do mundo, e também, do meu nascimento. Mais precisamente, no mês de junho, na região da Zona da Mata de Minas Gerais, numa família de mulheres-professoras, nasce a criança, a menina que um dia professora também se tornaria.

Morei na cidade onde nasci, Leopoldina, até os três anos de idade. Minha mãe era professora na Escola Municipal do pequeno distrito de Vista Alegre, e meu pai, embora com o curso técnico de eletricista, trabalhava no sítio com meu avô.

Perto de completar quatro anos, meus pais, acreditando que mudar para São Paulo significava possibilidades de melhores condições de vida, tomaram esta decisão. Juntamente com meu pai e minha mãe, também vieram minha avó materna e minha tia avó materna, uma professora, a outra diretora de escola, ambas aposentadas.

O objetivo inicial era morarmos na cidade de São Paulo, mas por opção de minha mãe, ficamos em Campinas, pois sua irmã, também professora, já morava aqui.

Moramos em Campinas durante dois anos: meu pai trabalhava na construção civil, em São Paulo, e vinha para casa apenas nos finais de semana; minha mãe, que tinha o magistério, lecionava em uma escola Municipal, como professora contratada.

Nesse período em que moramos aqui em Campinas, freqüentei duas escolas, uma particular e outra pública.

Da escola particular, me lembro do espaço físico, enorme, de uma encantadora casinha de bonecas, que mais parecia de verdade, e da imagem do rosto da professora, morena, de cabelos longos, voz doce. Estudei nessa escola por um ano.

Quando completei cinco anos, devido a alguns problemas financeiros, fui estudar numa escola de educação infantil da Rede Municipal de Campinas. Dessa escola, as imagens que me ficaram foram: o parque e o tanque de areia, os desenhos com giz-de-cera e lixa, e a hora do lanche, mais especificamente, o pão com manteiga e chocolate quente, acompanhados da música “Meu lanchinho”.

Quando estava perto de completar seis anos de idade, meu pai recebeu uma proposta profissional muito interessante, ficando inviável para ele se deslocasse semanalmente entre Campinas e São Paulo. Minha mãe, optando pelo papel de mãe e esposa, abdicou do papel de professora, pediu demissão da escola em que trabalhava, aceitando a mudança para São Paulo.

Em São Paulo, moramos por um período de aproximadamente três anos. Nessa época, fui estudar num colégio confessional, da rede particular, situado no bairro do Pari. Minha mãe, que não havia conseguido emprego como professora, foi trabalhar em uma loja de vestidos e acessórios para noivas, na rua São Caetano, confeccionando enfeites manuais. Neste período, quando já estava com quase oito anos de idade, também ganhei uma irmãzinha linda, pois até então era filha única.

As lembranças e marcas do tempo em que moramos em São Paulo, são muito fortes em minha memória e também muito doloridas, pois representam um momento de rompimento com alguns sonhos e planos familiares, um momento de inversão de papéis entre meu pai e minha mãe. Nesse período meu pai passou por alguns problemas de saúde, o que de certo modo exigiu que se afastasse por um determinado período de suas atividades profissionais.

Com nossas vidas bastante desestruturadas, minha mãe, que a partir de então, teria de assumir o papel de chefe de família, decide voltar para Campinas, para morarmos novamente com minha avó e minha tia-avó.

Neste momento, minha mãe abandona definitivamente o magistério e vai trabalhar na área comercial, como auxiliar administrativa de uma empresa de componentes eletrônicos. Meu pai, aos poucos, foi se recuperando e retomando seus projetos de vida.

Continuando essa minha história, quando voltei para Campinas, estudei por dois anos (4ª e 5ª série) numa escola da Rede Estadual, e quando estava para ingressar na 6ª série, com a ajuda financeira do meu padrinho, retorno ao ensino privado.

É interessante notar a crença fortemente arraigada entre os membros da minha família de que só é possível uma boa formação, de qualidade, e maiores chances de “vencer na vida”, se houver um certo investimento no que diz respeito à educação dos filhos, sendo que o sinônimo deste “investimento” consiste em estudar numa escola particular.

Fiquei neste colégio, até o terceiro ano do Ensino Médio, tendo essa escola exercido uma extrema influência na minha formação pessoal, e hoje vejo que também, profissional: pedagoga, professora, educadora.

Nessa instituição escolar, conheci o prazer pela arte, pela música, pela poesia, como maneiras outras de aprender e também ensinar. Aprendi, com e nas relações de afeto entre alunos e professores, a importância do vínculo na constituição do sujeito, e também na relação que este sujeito – o aluno, no caso – estabelece com o que é objeto de seu conhecimento, com o conteúdo, com o currículo.

Além disso, aprendi também a ousar, a criar, tendo a escrita como parceira, aliada neste outro modo de construir e produzir sentidos. Tanto que foi nesse movimento de aprendizagem que fiz minha primeira poesia – “*Abertas as janelas*” – posteriormente publicada num livro de crônicas, narrativas e poesias de alunos – *Antologia Poética 99* – organizado pela escola.

*“Aberto para ouvir
ouvir aqueles
que com suaves gestos
entoam doces melodias*

*Aberto para sentir
como aqueles que possuem olhos de vidro
o encanto e a harmonia*

*Aberto para sentir,
reverenciar e aplaudir
o belo da matéria – Humana*

*Abertas estão as janelas
deste músculo de veias e artérias
que pulsa a cada instante
sem cessar
em busca de um mundo a se formar...
humano...”*

Hoje, rememorando, refletindo e escrevendo sobre o vivido em meu querido colégio, vejo que foram nos espaços-tempo vivenciados e experienciados nesta escola que surgem os primeiros vestígios da opção pela docência e pela educação.

Quando encerrei o ensino médio e realizei a difícil escolha pela profissão, o desejo era ser psicóloga e atender crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, eu só poderia prestar vestibular em universidades públicas, pois não trabalhava, e meus pais não tinham condições de me manter em uma faculdade particular. Sendo assim, ao fazer a inscrição para o vestibular da Unicamp, como não havia o curso de Psicologia, optei pelo o curso que, naquela época, na minha opinião, mais se aproximava: o curso de Pedagogia.

Acho que as dificuldades tidas pela minha mãe em se manter como professora, e depois a desistência definitiva da docência, me fizeram de certa forma, neste momento de escolha profissional, hesitar em ter a Pedagogia como primeira opção profissional, ainda que o que me mobilizasse fosse o trabalho educacional com crianças que apresentavam dificuldades e necessidades educacionais especiais. Queria realizar esse trabalho de educadora, porém não na condição de professora, pedagoga, mas sim na condição de psicóloga.

Após a maratona de vestibulares, em fevereiro de 2000, é divulgada a lista de aprovados nos vestibulares das universidades estaduais paulistas: Usp, Unesp

e Unicamp, os três vestibulares que eu havia prestado (dois para Psicologia e um para Pedagogia). Consigo ser aprovada na Unicamp, no curso de Pedagogia.

Embora a Pedagogia não tivesse sido a minha opção primeira de profissão, a alegria vivenciada com a aprovação no vestibular da Unicamp, uma das melhores universidades públicas, foi muito intensa, tanto para mim quanto para minha família. Aos 17 anos, com um imenso sentimento de entusiasmo e esperança, inicio a graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Unicamp.

A cada dia, a paixão e o encantamento pelo curso, pela faculdade, pela universidade, tornavam-se maiores, direcionando meus interesses para a área educacional de maneira ampla, emergindo com toda força o desejo e a opção pela docência.

Já no final do 1º ano do curso, percebi que o que eu realmente queria era... SER PROFESSORA!!! E, como professora, contar com as contribuições das diversas áreas do conhecimento, mas em especial, a Psicologia. Isso porque, conforme algumas experiências tidas no decorrer do curso e que pontuarei adiante, passei a entendê-la e assumi-la como um conjunto de referenciais que, juntamente com outras áreas do conhecimento, é capaz de instrumentalizar o professor no exercício de sua prática, oferecendo contribuições para compreender e atuar na complicada dinâmica que se desenvolve nos espaços educativos.

E foi este encanto pela Psicologia Educacional que me levou aos caminhos da pesquisa, como outra forma e possibilidade de atuar na educação, uma nova possibilidade de se fazer educação e de ser professora: ser pesquisadora-professora, professora-pesquisadora.

Neste contexto, em dezembro de 2000, finalizando o 2º semestre do curso, pude conhecer a Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e, mais do que isso, integrar o seu grupo de orientandos⁴, dentro do grupo de pesquisa

⁴ Gostaria de colocar aqui a importância que este grupo de orientandos, composto por mim, estudante de pedagogia, por Fábio Bacchiégga, estudante de Licenciatura em Ciências Sociais, e por Mariana Wisnivesky, psicóloga recém formada e mestranda em Educação na época, exerceu no meu processo de formação e nos sentidos e significados que produzi acerca das palavras *parceria* e *trabalho coletivo*. Juntos, com a orientação da Profª Ana Aragão, aprendemos a escrever projetos de pesquisa, a fazer pesquisa, escrever artigos,

Psicologia e Ensino Superior (PES). A importante e afetuosa relação de orientação com a Prof^a Ana Aragão me possibilitou realizar duas pesquisas de Iniciação Científica apoiadas pela Fapesp⁵: a primeira referente a um estudo sobre as crenças dos estudantes de Licenciatura acerca das contribuições da Psicologia na formação docente; e a segunda sobre os saberes mobilizados por uma professora de Educação Infantil frente aos dilemas vivenciados por ela em sua prática profissional. Cabe destacar a importância desses estudos em minha constituição como pesquisadora, proporcionando novos olhares acerca dos significados e sentidos do desenvolvimento profissional docente (entendendo como parte desse processo tanto a formação inicial quanto a formação continuada), dos elementos que permeiam este processo de formação, e ainda, as relações estabelecidas com as práticas e experiências cotidianas nos espaços educativos.

Vale dizer que a vivência da pesquisa, as aprendizagens e o crescimento como pesquisadora, atreladas às experiências tidas nas disciplinas de estágio – em especial as que foram ministradas pelas professoras Helena Costa Lopes de Freitas e Roseli Cação Fontana – onde pesquisa e prática pedagógica estabeleciam laços, compunham, conforme o movimento, imagens bastante significativas, ampliaram profundamente as minhas possibilidades de compreender e refletir sobre as ações educativas tecidas no cotidiano da escola, além de potencializar novas formas de atuar nas instituições educacionais.

Quando realizei minha segunda Iniciação Científica, que se configurou no meu Trabalho de Conclusão de Curso, me deparei, me encantei e me inquietei com a temática dos saberes docentes e de que maneira os processos de produção/construção/mobilização/significação/desconstrução/re-significação desses saberes permeavam o nosso próprio processo de formação e das ações pedagógicas deflagradas no interior da escola.

apresentar comunicações em congresso, enfim, a sistematizar nossas aprendizagens, nossas descobertas e nossos conhecimentos.

⁵Realizei duas pesquisas de Iniciação Científica, apoiadas pela FAPESP, intituladas: “*Psicologia e Licenciatura: crenças, dilemas e contribuições*” e “*Psicologia e saberes docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas*”. Processo nº01/04623-5.

A conclusão da pesquisa, *“Psicologia e Saberes Docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas”*⁶, que também culmina com a conclusão da minha graduação em Pedagogia, me possibilita o aprendizado de algumas lições sobre a produção e mobilização dos saberes docentes no cotidiano da escola, sendo uma destas lições a compreensão do caráter dialético envolvido na construção e significação dos saberes docentes: os professores e professoras constroem seus próprios saberes quando submergem num diálogo tanto em relação às situações vivenciadas quanto no que diz respeito aos pressupostos que guiam suas decisões e ações na concretude do trabalho pedagógico.

Além das lições aprendidas no percurso da pesquisa, vão sendo impressas no meu caminhar, em meio às complexas e múltiplas imagens, situações e experiências tidas neste período da graduação – tanto nas escolas em que estive, seja como estagiária, seja como pesquisadora, como na própria faculdade – dúvidas, questionamentos e incertezas, ainda envolvidas pela complexidade e encantamento com a temática da formação de professores, de modo mais específico com os processos de produção dos saberes dos professores no cotidiano de suas práticas profissionais.

Assim, com inquietações, certezas não tão absolutas, e muita vontade de me envolver cada vez mais nesta densidade do ato de educar, de ser professora-pesquisadora, pautada na crença de que o sentido da docência se dá na tessitura da tríade ensinar-aprender-pesquisar, finalizo a graduação.

Momento 2 – A aprendiz de pesquisadora em novos caminhos deste processo de formação

⁶ Essa pesquisa deu origem ao artigo “Dilemas e saberes docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas”, publicado no livro **Narrativas Docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**, organizado por VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta E PRADO, Guilherme Do Val Toledo, Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Final de 2003 e início de 2004: neste importante momento da minha vida – o encerramento de um ciclo e a busca por novas aprendizagens, sendo agora, uma profissional, uma pedagoga já formada – vem o convite da professora Ana Aragão para que eu participasse como colaboradora no trabalho de parceria que estava realizando na escola municipal “Padre Francisco Silva”, onde a professora Ana se reunia semanalmente com o grupo de professores e gestores para discutirem os dilemas que vivenciavam na prática e possíveis estratégias de ação.

Neste contexto, minha presença e participação na EMEF “Padre Francisco Silva”, teve seu início no final de 2003, quando aceitei o convite e comecei a acompanhar as discussões e reflexões do grupo de professores desta unidade escolar. Vale dizer que o acolhimento que prontamente recebi de todo o grupo desde o primeiro dia em que estive nessa escola e que, aos poucos, foi dando origem a outros sentimentos e relações - parceria, diálogo, aprendizagem, carinho, emoção, reflexão coletiva, apoio mútuo, entre muitas outras coisas - me acompanharam ao longo do meu fazer e aprender nos espaços-tempo da escola “Padre Silva”.

Quanto às discussões as quais me refiro, estas, inicialmente, aconteciam nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo⁷), mas foram ganhando cada vez mais espaço na escola impulsionando a elaboração do projeto “*Escola Singular: Ações Plurais*”, projeto este cujo principal objetivo visa o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade⁸, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

O projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, iniciou na condição de projeto no início do ano letivo de 2004, tendo sido apoiado pela FAPESP a partir do segundo

⁷ O TDC (Trabalho Docente Coletivo) constitui-se num espaço de reuniões coletivas que acontecem semanalmente, onde os professores juntamente com a equipe de gestão discutem e refletem diversos aspectos da prática pedagógica cotidiana desenvolvida na escola. O TDC é um espaço instituído pela Secretaria Municipal de Educação, sendo obrigatória a participação dos professores.

⁸ É utilizado o termo *reflexividade* com base no que tem sido discutido e defendido pela Prof^a Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, a qual considera que a reflexividade pode ser entendida como o ato de refletir, pensar sobre determinadas questões, porém contando com o embasamento de um arcabouço teórico que permita ao professor romper com uma análise de senso comum para uma análise mais crítica acerca daquilo que vivencia, de suas práticas, dilemas, problemas, conflitos e experiências. Cabe ressaltar que estaremos aprofundando este conceito no próximo capítulo.

semestre do referido ano⁹. Uma das ações deste projeto é a realização semanal dos Grupos de Trabalho, os GTs,¹⁰ onde os professores, equipe de gestão, pesquisadores e professores da universidade se reúnem para discutir e refletir sobre os dilemas cotidianos enfrentados pelos docentes desta unidade escolar, buscando fundamentação teórica, acreditando ser este um dos caminhos para uma compreensão mais aprofundada dos dilemas que vivenciam bem como possíveis maneiras de resolvê-los.

Assim, durante o ano de 2004, acompanhei as discussões dos GTs, tanto do GT 1 que envolve os professores de 5ª à 8ª série, equipe de gestão e os coordenadores do projeto Profª.Drª. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, quanto do GT2 do qual fazem parte as professoras de 1ª à 4ª série, equipe de gestão e os coordenadores. Acompanhar esses dois grupos representou um momento muito importante na minha constituição tanto como pesquisadora desta escola, como pedagoga/coordenadora pedagógica/recém-formada na escola em que trabalhava na época¹¹, uma vez que as discussões e reflexões tidas, produzidas por esse grupo do qual eu também fazia parte, me alimentavam e me orientavam em meu trabalho profissional.

Neste momento, novas experiências me atravessam e mais uma vez, no movimento intenso de múltiplas imagens a se constituir, novas transformações, novas aprendizagens, novos acontecimentos, encontros com outros sujeitos. Participando deste projeto tão especial, tão singular e ao mesmo tempo plural, uma nova possibilidade: o encontro com o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, hoje meu orientador, e com o tão querido GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

⁹ No segundo semestre de 2006, foi encaminhado à FAPESP o pedido de renovação do projeto por mais dois anos. Conforme retorno da Fapesp, foi aceito o pedido de prorrogação, com apoio até dezembro de 2008.

¹⁰ Os GTs, constituem-se em grupos de trabalho onde os professores se reúnem semanalmente para discutir seus dilemas cotidianos e buscar fundamentação teórica. Falo no plural, pois são dois Grupos de Trabalho, o GT1 com professores de 5ª à 8ª séries e o GT2 com professores de 1ª à 4ª série.

¹¹ Neste período além de colaborar com o trabalho desenvolvido na EMEF Padre Francisco Silva, também comecei a trabalhar numa escola da rede particular de ensino, já na função de coordenadora pedagógica. Fiquei nesta escola durante dois anos: 2004 e 2005. Mais adiante falarei sobre esta experiência.

Esse encontro e possibilidade produziram novas marcas, compondo novas imagens e intensificando, dando mais cor a outras que já haviam se configurado no período da graduação: a pesquisa no cotidiano; a crença cada vez mais forte de que professores e alunos também produzem saberes e conhecimentos no cotidiano que os/nos envolve; a escrita e a narrativa como elemento privilegiado e crucial na compreensão do que significa ser professora, ser pesquisadora, ser profissional da educação.

Retomando o meu percurso na escola “Padre Francisco Silva”, cabe destacar que enquanto aprendiz de pesquisadora, foi na vivência deste espaço-tempo que fui estabelecendo vínculos com os professores da escola, conhecendo mais de perto o trabalho que realizavam, suas angústias, preocupações e suas conquistas. E nesse contato permeado de relações afetivas pude, de certo modo, alterar algumas concepções que trazia comigo sobre a relação entre pesquisador e pesquisado, uma vez que, mesmo com os nossos lugares marcados e definidos naquele espaço, o meu inicialmente de colaboradora, e no ano seguinte, como pesquisadora da universidade e o delas/deles professoras, professores, orientadora pedagógica, vice-diretora e diretora da escola. Estávamos ali num compromisso de parceria, de coletivo, de superação da divisão entre pesquisa acadêmica e pesquisa na escola, buscando juntos aprender mais, conhecer mais, saber mais sobre o que está por trás de nossas práticas e nossas ações de profissionais da educação, estudando, refletindo, avaliando os caminhos possíveis em busca de um trabalho mais fundamentado, consciente, reflexivo que priorize a qualidade da aprendizagem dos alunos.

E no movimento de me formar pesquisadora e pedagoga a partir das relações estabelecidas com os profissionais da escola “Padre Silva”, destaco o contato e vínculo que fui construindo com uma professora específica, a professora Ítala Nair Tomei Rizzo, professora de uma das 1ª séries, e que foi determinante nos encaminhamentos da minha pesquisa e das minhas ações na escola.

No segundo semestre de 2004, com uma enorme vontade de contribuir de forma mais efetiva com a escola e poder ter um contato também com os alunos e

as vivências cotidianas da sala de aula, combino com Ítala de estagiar em sua sala, contribuindo no que fosse preciso e possível.

Enfim chega o ano de 2005, com mais outras tantas marcas e experiências, ingresso no mestrado e institucionalizo um novo lugar na escola “Padre Francisco”: além de colaboradora, agora também pesquisadora vinculada a um programa de Pós-graduação. No mestrado, defino como o objetivo central da minha pesquisa investigar o processo de produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes, buscando identificar, compreender e analisar: 1. Como estes são mobilizados e produzidos pelos professores nos espaços-tempo em que discutem e refletem sobre suas ações profissionais; 2. Elementos envolvidos no processo de construção e significação desses saberes e conhecimentos; 3. As implicações dos mesmos nas ações docentes cotidianas, a fim de construir caminhos, saberes e conhecimentos no estabelecimento de prática que primam pela qualidade do trabalho e formação desenvolvidos nos espaços e instituições educativas.

Neste referido ano, uma nova incursão nos espaços-tempo da Escola “Padre Francisco Silva”: passo a acompanhar o espaço do Trabalho Docente Coletivo (TDC) do grupo de professores de 1ª e 2ª série. Percebia que, a cada dia, me inserindo nos diferentes espaços-tempo desta escola, ia me constituindo cada vez mais enquanto pesquisadora, estudante, colaboradora, vivenciando, silêncios, inseguranças, enfim, tudo o que nos acontece quando estamos imersos no cotidiano da escola, no não-documentado, naquilo que só é possível quando se experiencia.

Além do grupo do TDC de 1ª e 2ª, combino com a profª Ítala que continuaria acompanhando o seu trabalho em sala, colaborando no que fosse necessário. No segundo semestre de 2005, consigo organizar melhor minha agenda e volto também a acompanhar os encontros dos GTs de 1ª à 4ª série, podendo assim penetrar, cada dia um pouquinho mais, na dinâmica do cotidiano da EMEF Padre Francisco.

E neste movimento de ir e vir, nas trocas, costuras e descosturas entre documentado e não-documentado, prosseguí minha caminhada acreditando

encontrar, neste trajeto, os indícios para compreender como se dá a produção dos saberes docentes no cotidiano da escola e como este processo vai permeando os diversos espaços e tempos escolares, permitindo múltiplos contornos e olhares.

Acrescento a este período, após o término da graduação e inserção na EMEF “Padre Francisco Silva”, a experiência profissional que tive, durante os anos de 2004 e 2005, como coordenadora pedagógica de uma pequena Escola de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede particular de Campinas.

O trabalho nesta escola me levou a novos olhares, conceitos e buscas em relação ao ofício docente, à tessitura de práticas e ações pedagógicas pertencentes a um cotidiano que a cada dia nos traz novos questionamentos, ensinamentos, novas dúvidas e angústias. Posso dizer que foi outro processo privilegiado de aprendizagem e ao mesmo tempo de contradição, uma vez que lidar com incertezas, com princípios e ações que nem sempre convergiam com aquilo que eu acreditava, lidar com o outro, com idéias e crenças que por vezes se diferenciavam das minhas, resistir em alguns momentos, ceder em outros, tudo isso foi se mostrando muito contraditório, ao mesmo tempo em que me possibilitava outros caminhos, outras possibilidades.

Uma dessas possibilidades foi o trabalho que construí junto com um grupo de cinco professoras da escola, conseguindo, num ambiente muito marcado pelo conservadorismo, produzir ações, práticas e saberes alicerçadas na importância do trabalho coletivo, na importância da fundamentação teórica e no enfrentamento cotidiano dos dilemas educacionais, resistindo a algumas situações de falta de autonomia e autoridade do trabalho docente.

Entretanto, apesar de muitas conquistas obtidas com este pequeno grupo de professoras com o qual trabalhei, no período em que fui coordenadora pedagógica, convivi com dois grandes conflitos que tomavam conta, cada vez mais, das minhas reflexões e ações enquanto coordenadora na escola particular e pesquisadora na EMEF Padre Francisco:

- ❖ O primeiro grande conflito era a necessidade, o anseio/desejo de ser professora, de atuar diretamente com os alunos, acreditando que, para

conseguir realizar um trabalho de qualidade de fato, com propriedade, na coordenação pedagógica, fazia-se imprescindível a experiência como professora.

- ❖ O segundo conflito que me acompanhava era decorrente do compromisso com o ensino e a escola pública, ou seja, o desejo em ser, além de pesquisadora, também professora na escola pública, por acreditar, cada vez mais, na possibilidade de um ensino público de qualidade, desde que construído a partir do comprometimento, empenho, investimento e dedicação real, tanto dos profissionais que atuam na escola quanto das políticas públicas, dos dirigentes e governantes responsáveis pela educação. Nesse contexto, também me considero responsável pela melhoria deste processo, principalmente pelo fato da minha formação como educadora-professora ter se materializado no ensino público, numa universidade pública.

Momento 3 - *O encontro com a docência: a aprendiz de pesquisadora passa então a se constituir aprendiz de professora-pesquisadora*

No início de 2006, um momento de grande entusiasmo e alegria: eis que chega o meu tão esperado encontro com a docência! Ingresso na rede estadual de ensino, por meio de concurso público, em uma escola localizada num bairro periférico de Campinas – Escola Estadual Profª. “Consuelo Freire Brandão” – como professora de uma 1ª série, ou melhor, da minha tão querida 1ª série.

Uma nova imagem se consolida: a pedagoga-pesquisadora agora dá lugar, forma e cor à imagem da pesquisadora-professora-alfabetizadora. Um novo desafio se coloca: a alfabetização.

O trabalho como professora-alfabetizadora na escola pública, a crença cada vez mais forte acerca da responsabilidade que temos, como professores, em lutar e buscar desenvolver um trabalho sério, comprometido, que, de fato, faça a diferença na vida destas crianças... São crianças que chegam até nós

cheias de vida, de entusiasmo, de medos, carências, dificuldades, que, na condição de aprendizes à espera do conhecimento, nos ensinam dia-a-dia lições de vida e o peso da responsabilidade de docente, lugar que hoje ocupo e de onde agora falo, e que tem me tomado completamente enquanto pessoa e profissional, não se fazendo possível diferenciar uma dimensão da outra.

O encontro com a docência, o ocupar este lugar que esperei/para o qual me preparei (quase como em um ritual), enquanto fazia a graduação e mesmo estando coordenadora pedagógica, pedagoga recém-formada, se materializa misturado a muitos sentimentos e acontecimentos importantes de serem detalhados, narrados, contados. De certo modo, são experiências não só minhas, de uma professora-alfabetizadora iniciante, mas de muitas professoras, de todas nós, professoras da educação básica, e que, ao se tornarem públicas nos permitem compartilhar, refletir, repensar, replanejar, re-significar, transgredir, buscar novos caminhos, ou então, novas formas de caminhar nesta trilha muitas vezes árida que é a educação

Trago alguns fragmentos de experiências vividas como alfabetizadora desta escola pública, procurando demarcar os limites e as possibilidades, os dilemas e os saberes, produzidos e vivenciados nesta relação de ensinar e aprender, de ser professora e ser aluno.

Então, partindo dos limites para se chegar nas possibilidades – limites e possibilidades que coexistem e (re)existem no ofício de ser professor/professora, não configurando uma relação linear mas, ao contrário, extremamente complexa – opto por esta forma narrativa de registro desta dissertação, por ter sido a forma que melhor encontrei em compartilhar minhas experiências, refletindo também um pouco sobre como estas experiências foram sendo organizadas e elaboradas pela minha memória.

Chamo de limites os dilemas que me acompanharam nesta recente caminhada de ser professora e de dilemas o conjunto de situações problemáticas no contexto da docência, representando para o docente um ponto de tensão, a partir do qual tem de tomar alguma decisão (Pacheco, 1994).

Iniciar o ano letivo como professora alfabetizadora, com o dever e a responsabilidade de dar conta do processo de aprendizagem de trinta alunos – de sua alfabetização, inclusive – sem saber num primeiro momento por onde começar, o que ensinar primeiro, de que forma alfabetizar. Todas estas incertezas foram tomando conta por inteiro das minhas reflexões e também das minhas ações.

Mesmo tendo clareza que a função da escola e os nossos objetivos enquanto professores e profissionais da educação não devem se restringir apenas à aprendizagem dos conteúdos, ou ao desenvolvimento de algumas competências, relacionadas, por exemplo, à escrita e à leitura; mesmo sabendo que educar envolve muito mais que o ensino, pois desta relação participam sujeitos humanos, com histórias de vida, sonhos, desejos, sentimentos, que se relacionam uns com os outros, e aí, muito mais do que aprender conteúdos aprendem a ser, se constituem e constituem o outro; confesso que minha primeira preocupação era com o ensino do conteúdo e com a alfabetização.

Talvez tal preocupação tenha se configurado tão fortemente em função da situação da Educação Básica em nosso país, onde, principalmente no sistema público, há casos de muitas crianças que terminam o ensino fundamental sem ao menos saber ler e escrever de modo autônomo e crítico. Por conta deste contexto, a responsabilidade se fez ainda maior e as exigências de ser uma boa professora também.

Assim, meu primeiro dilema foi: como irei alfabetizar estas crianças? Por onde começar?

Penso no meu próprio processo de alfabetização, no entanto, ao tomar minhas memórias como ponto de partida para a reflexão, lembrando-me das fichas de palavras a serem memorizadas, de acordo com a família silábica estudada – a lembrança nítida dos exercícios na lousa “*Copie 3 vezes: bala, bolo, bola, bule*” e assim por diante – imediatamente vem o estranhamento provocado pela falta de encantamento que tais lembranças produzem. Recorro então ao que aprendi/estudei na graduação, mais precisamente na disciplina “Fundamentos da alfabetização”, retomo os estudos que fizemos sobre as

pesquisas e obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Passo a revisitar textos estudados, anotações feitas, um trabalho que realizamos para identificar as hipóteses de escrita das crianças, algumas atividades planejadas para se trabalhar com diferentes gêneros textuais nas séries iniciais, respeitando e trabalhando com os regionalismos da língua e, por fim, resgato uma das coisas que mais me mobilizaram e marcaram quando cursei esta disciplina: *“Assumir o texto como ponto de partida e chegada no processo de alfabetização”*.

Confesso que as memórias da formação me seduzem muito mais na escolha do caminho a trilhar neste processo de ensinar crianças a ler e escrever, mas o chão a ser trilhado ainda continua cheio de obstáculos, com a pergunta: como trabalhar desta (outra) forma?

Neste momento, em meio a dúvidas e incertezas, procuro me aproximar das minhas futuras parceiras de profissão, outras professoras de 1ª série com as quais eu iria trabalhar. Relações ainda estremecidas, palavras pela metade que dão indício de acolhimento, troca e parceria, mas que se espalham ao vento impedindo que a relação se estabeleça de fato. Sentimentos de insegurança e solidão...

Ainda assim, persistência por buscar parcerias e mesmo ajuda, ainda que fora dos muros da escola. O grupo de pesquisa da Universidade, os colegas de pós-graduação, professoras mais experientes que já alfabetizaram – em especial a professora Rosaura Soligo e a professora Ítala (a qual acompanhei o trabalho de professora alfabetizadora, na EMEF Padre Francisco, nos anos de 2004 e 2005) – apontavam maneiras de tornar este caminhar menos árduo, vislumbrando possibilidades de amenizar um pouco a aridez encontrada, indicando modos, alguns modos possíveis de trabalhar o ensino, mais especificamente o processo de alfabetização.

Neste instante, fortalecimento de outros laços.

“Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses de metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. (...) E, também através das histórias que ouvimos e lemos, que constituímos histórias nas quais viver e com as quais nos elaborarmos e nos apresentarmos como sujeitos” (Fontana, 2006, p.228)

Associada às contribuições de parceiras do grupo de pesquisa na universidade, vem também o curso de formação continuada sobre alfabetização, o “Letra e Vida”, promovido pela Secretaria Estadual da educação de São Paulo, e com ele outras parecerias, encontros, laços, e uma nova maneira de fazer o coletivo dentro da escola por meio da relação com a coordenadora pedagógica da minha escola, então formadora neste curso.

Aqui, indícios e pistas sobre como caminhar no difícil processo de ensinar crianças a ler e escrever, indícios e pistas que se transformam em saberes, sendo alguns deles:

- Ajustar a proposta pedagógica o os objetivos previstos às necessidades de aprendizagem de cada criança e da sala como um todo. Por trás deste saber uma frase de Marx que afirma a presença constante e necessária das diferenças e singularidades na sala de aula, ou seja, uma defesa da igualdade enquanto única e autêntica diversidade: *“a cada um segundo suas necessidades, de cada um segundo suas capacidades”* (Marx *apud* Anderson, 1996, p.199).
- Compreender que o processo de alfabetização vai além da mera codificação e decodificação da língua escrita, evidenciando aqui concepções de aluno, de ensinar e aprender que consideram a criança como um sujeito que também pensa e reflete sobre aquilo que aprende, que lhe é ensinado, um sujeito que, a partir do que ensinamos e daquilo que aprende, elabora hipóteses, reflete sobre elas, construindo com o professor novos conhecimentos, re-significando aprendizagens.

A esse respeito, acho importante destacar as bases potencializadoras de tal reflexão e da elaboração deste saber que a partir de então assumo como um saber orientador do meu fazer na sala de aula: para tanto recorro a alguns trechos de um texto estudado neste curso de formação continuada que traz, como interlocutora, Telma Weisz (1999):

(...) de uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido enquanto cópia do real, incorporado diretamente ao sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação ¹²(pág 4).

(...) O conhecimento é não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação (...) não significa a crença ou defesa de pré-requisitos. Tampouco esse tipo de conhecimento se confunde com a matéria ensinada anteriormente pelo professor. (...) Se, por um lado, é o que cada um já possui de conhecimento que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem de determinados conteúdos que estão sendo tratados, por outro sabemos que a intervenção do professor é determinante neste processo. Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um de seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo inteiro (pág 5).

Estes conhecimentos foram então estudados, (re)aprendidos e (re)significados, a partir de um novo contexto, uma vez que tudo isto já havia sido estudado e discutido na graduação, porém naquele momento ainda não me encontrava professora. Quando isso reaparece na minha vida, no meu processo de formação, neste contexto de agora me assumir professora, transformam-se em saberes, pois são postos em prática, submetidos a uma ação docente que visa atender às minhas necessidades enquanto professora e às necessidades de meus alunos enquanto aprendizes.

Então, escolhido o caminho por onde se daria o processo de alfabetização dos meus alunos, contando agora com a parceria de outros coletivos, constituídos

¹² Estes fragmentos foram retirados do texto “*Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas*”, (MIU2T5), presente na Coletânea de textos do Módulo 1 do Programa de Formação de

em sua maioria fora da escola, e insistente em também conseguir espaço em seu interior, avanço mais confiante e segura, no enfrentamento e nas decisões das novas e difíceis situações que vão emergindo:

Conseguir garantir a realização das atividades propostas, garantindo um “controle” mínimo da sala em termos de disciplina.

Fazer se concretizarem os combinados estabelecidos logo no início do ano, ao mesmo tempo em que o desejo de professora que procura afirmar sua autoridade acaba por vezes ocasionando o estabelecimento e imposição de regras determinadas exclusivamente por mim.

Atingir e atender as necessidades de todos num período de aula que parece tão insuficiente, e num momento em que todos exigem atenção ao mesmo tempo.

Conseguir respeitar, ou seja, materializar em ações o respeito ao tempo e ao modo com que cada criança aprende, ao mesmo tempo em que a ansiedade de professora direciona a um fazer que por vezes desconsidera esse princípio da diversidade, de educar na diversidade, por uma tendência de homogeneizar tempos, ritmos e modos de aprender, muitas vezes determinadas por formas de ensinar que também se fazem homogêneas.

Estes são dilemas muito conflitantes, uma vez que princípios entram em conflito e crenças e ações muitas vezes se contradizem...

E como romper e superar tais contradições?

“Compreender tudo isso nem sempre é consequência de ver tudo isso. Mesmo sabendo que atualmente já existe um consenso sobre o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos de que as crianças dispõem, e mesmo já compreendendo o universo escolar como um espaço caracterizado pela imprevisibilidade, nosso olhar ainda vez ou outra se endurece diante de tanta diversidade” (LACERDA, 2002, p.60).

Como romper, no plano de nossas ações, com este endurecimento que tanto insiste em controlar nosso olhar, ainda que no plano da consciência, das

crenças e reflexões que vão nos constituindo; como concretizar estes princípios de transgressão e ruptura; como tornar esta ruptura palpável?

“O cotidiano vem oferecendo pistas de que devemos produzir estratégias (Morin, 1999) que nos possibilite trabalhar em meio à aleatoriedade, conhecimentos que nos permitam compreender as diferenças, indignação que nos ajude a desconfiar do que está posto. As pistas nos informam que devemos repensar o nosso fazer e redirecionar o nosso olhar (...) Deveríamos estar empregando a surpresa que nos causa o inesperado na compreensão dos processos de nossos alunos e alunas, assim como na compreensão de nossas práticas e das concepções que as informam. A surpresa pode trazer consigo a dúvida, e esta pode fomentar a inquietação, e uma vez inquietas ninguém nos segura, porque sem o conforto da certeza temos que necessariamente sair do lugar” (LACERDA, 2002, p.60 e 63).

É na busca pelo desfazer-se/ desfazer-me das certezas e verdades, que às vezes teimam em nos acompanhar, que vou dando continuidade neste percurso de ser pesquisadora-professora e de me formar professora-pesquisadora.

Diante destes conhecimentos e destas reflexões, o saber que se instaura vai se materializando pela realização de uma estratégia que ganhou um espaço fundamental na 1ª série C da profª Tamara e de seus trinta alunos: *“Como eu estou?”*. Mobilizada pela experiência de uma outra professora alfabetizadora¹³, que todos os dias iniciava as aulas perguntando aos seus alunos como estavam se sentindo naquele dia.

Lanço mão dessa idéia dando o tom e a cara da minha realidade e da realidade dos meus alunos, acreditando que no fortalecimento dos vínculos professora-alunos, no cuidado e preocupação em saber como cada um de nós chegamos à escola todos os dias, ou seja, quais os sentimentos que nos acompanham diariamente, é possível produzir sentidos outros que nos façam/ nós professoras-professores saber além daquilo que o aluno aprendeu e deve

¹³ Faço referência aqui ao trabalho desenvolvido pela professora-alfabetizadora Ítala Nair Tomei Rizzo, trabalho este que pude acompanhar durante os anos de 2004 e 2005, de grande relevância no meu percurso formativo e no meu constituir enquanto pesquisadora e também, professora alfabetizadora, e que será tomado como referência no desenvolvimento desta pesquisa.

aprender, que aluno/quais alunos são estes com os quais nos encontramos todos os dias? Que histórias, sonhos, lições, ritmos, carregam consigo diariamente e que tanto interferem nos diferentes modos de agir, pensar, aprender, elaborar, construir, (re)significar atitudes, aprendizagens, conhecimentos, valores e sentimentos, e que o tempo todo vão marcando os processos de ensinar e de aprender, que muitas vezes não conseguimos ou nos negamos a olhar e perceber.

E a partir deste saber de como estão meus alunos, como vêm para a escola todos os dias, começo também a encontrar algumas outras pistas de como atingi-los, de como potencializar e mediar seus processos de aprendizagem, respeitando-os segundo suas singularidades, procurando adequar minhas propostas de atividades segundo as suas necessidades, fazendo acontecer na prática os conhecimentos aprendidos e refletidos nos coletivos em que me encontro e nos cursos que me formam. Ou seja, um fazer, que transformado e mobilizado por um conhecimento, se constitui num saber, nos múltiplos saberes que produzimos, muitas vezes silenciosamente, dentro de nossas salas de aulas junto com nossos alunos.

Trago esta estratégia, transformada em experiência, como subsídio para refletir sobre quantos indícios podem se instaurar cotidianamente em nossas práticas e nas relações que estabelecemos enquanto docentes, e o quanto podemos, muitas vezes, não nos dar conta de sua importância, do quanto tudo isso nos possibilita novos horizontes, o quanto tudo isso nos possibilita transgredir, transformar, semear novos fazeres que contribuam para resolver, pelo menos parcialmente, muitos dos nossos dilemas.

O que acho importante evidenciar neste meu contar de professora é que, mesmo com muitas dificuldades em fazer acontecer aquilo que me proponho, em materializar os princípios que acredito (já apontados neste texto) e que me são tão caros, consigo acreditar que é possível a construção de uma escola outra, de uma educação outra, que nos faça, alunos e professores, sujeitos mais humanos.

Vale dizer que todas estas experiências aqui narradas, marcas e marcos desta minha trajetória, tão fundamentais neste momento em que me encontro, têm

dado um novo tom ao meu caminhar, tanto na pesquisa como na docência, influenciando o meu olhar e as minhas reflexões acerca dos quanto à produção dos saberes e conhecimentos docentes no cotidiano da escola e também dos questionamentos, inquietações, e incertezas que começam a me acompanhar nesta jornada de aprendiz de professora e pesquisadora.

Pois bem, interrompo por um instante o meu rememorar, deixando nas palavras aqui escritas as marcas que trago enquanto mulher, professora, pesquisadora, educadora, estudante, profissional da educação, bem como as imagens que foram se formando e deformando, constituindo e desconstituindo, sempre pela inconclusão e inacabamento das vivências e experiências que dão sentido ao nosso próprio processo de existir, caminhar, lutar... enfim, viver!

E neste interromper, as imagens que deixo, são produzidas pela poesia e melodia de Milton Nascimento:

*Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu caçador de mim*

*Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir as armadilhas da mata escura*

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
o que me faz sentir
Eu, caçador de mim.*

Sobre saberes e conhecimentos docentes: imagens orientadoras



“O Tanque das Ninféias” – Claude Monet¹⁴

*Sou professor a favor
da boniteza de minha
própria prática,
boniteza que dela
some se não cuido do
saber que devo
ensinar, se não brigo
por este saber...
(Paulo Freire, 1996)*

¹⁴ Imagem disponível em www.svreeland.com/ls-monet-1.jpg.

Envolvidos por esta belíssima tela de Monet intitulada “*O tanque das Ninféias*”, imagem que sugere a idéia de travessia, passagem, movimento de ir e vir, de construir e reconstruir, foi que buscamos realizar a escrita deste segundo capítulo em que iremos traçar as imagens teóricas que, de certo modo, orientaram o nosso olhar no percurso da pesquisa e nos permitiram algumas maneiras de compreender o processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes no interior do cotidiano escolar.

Primeiramente buscaremos situar o contexto histórico no qual emerge, no âmbito das reformas educacionais, a temática dos saberes docentes. Em seguida apontaremos as contribuições de três grandes teóricos: Shulman, Gauthier e Tardiff, numa perspectiva conceitual e tipológica do saber docente que muito impactaram as pesquisas e estudos neste campo, e por fim, apresentaremos o conceito de saber docente que fomos assumindo ao longo deste processo de estudo e pesquisa, resultado da interlocução entre estes estudos aqui pontuados e as próprias discussões, questionamentos e estudos vivenciados e compartilhados no grupo de pesquisa do qual faço parte: GEPEC.

Vamos, então, a cada um destes aspectos:

❖ **A emergência da temática dos saberes docentes: alguns apontamentos**

A discussão acerca da profissionalização docente surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, contribuindo com o movimento de profissionalização do ensino, ou seja, de reconhecer a importância e necessidade de investimento em pesquisas e políticas em prol da formação docente e de práticas e ações pedagógicas que realmente viabilizem um ensino com maior qualidade, impulsionando assim, as reflexões sobre questões relativas ao conhecimento do professor visando garantir a legitimidade da profissão docente. (Nunes, 2001).

Esta discussão surge em meio ao movimento reformista, sobre a formação inicial de professores na educação básica, ocorrido inicialmente nos Estados

Unidos e no Canadá, estendendo-se posteriormente aos países da América Latina e México. Como nos conta Almeida e Biajone (2005), o objetivo deste movimento era a reivindicação de um *status* profissional para os professores, apoiados pela idéia de que existia uma base de conhecimentos (*knowledge base*) para o ensino que fundamentava as ações docentes e que era preciso melhor investigar a fim de se obter uma compreensão mais aprofundada acerca da natureza do trabalho docente, o que de certo modo, permitiria uma valorização da profissão.

Ao analisar este processo, Gauthier (1998) nos informa que, nos Estados Unidos, este movimento veio em resposta ao próprio momento de crise instaurado em todo país, decorrente da publicação de vários relatórios produzidos por diferentes organismos americanos que denunciavam uma situação completamente insatisfatória no cenário educacional, proporcionando o debate acerca do movimento de profissionalização do ensino, que se expandiu para outros países como Canadá, França, Inglaterra e Portugal e em seguida para a América Latina. Para o autor,

A importância histórica, epistemológica e política deste novo debate, em plena década de oitenta, reside no fato de que, dessa vez, não se tratava de enfatizar as pesquisas na área da aprendizagem e nem de se lançar, como na década de sessenta, em grandes projetos nacionais de reforma de programas escolares. Ao contrário, na ótica da busca da excelência em matéria de educação, (...) foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois como se afirmava, o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões. (GAUTHIER, 1998, p.59)

Conforme é possível perceber, desloca-se o enfoque das pesquisas que tinham como alvo a eficácia do ensino para a investigação sobre os saberes docentes e a profissionalização. Inicia-se, então, um movimento de pesquisas a fim de determinar um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) entendido como conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino.

Voltando-nos para a realidade brasileira, até bem pouco tempo atrás a formação de professores e a questão dos saberes docentes não representavam focos de discussão. Segundo Mota (2005) somente a partir dos anos 80, década esta marcada pela inflação, baixos salários dos professores e, conseqüentemente, pelos altos índices de evasão e reprovação escolar, greves de professores e amplos debates educacionais, envolvendo ações de entidades ligadas à área, é que se deram alguns movimentos de educadores brasileiros com o intuito de colocar em pauta a discussão sobre a formação de professores. Ainda segundo a autora, foi neste período a realização da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, onde foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com o objetivo de mobilizar alunos e professores em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia.

Apesar desta movimentação na década de 80 buscando ampliar os debates e novas compreensões e ações acerca da formação docente, em nosso país, foi somente na década de 90, quando se teve acesso aos estudos de Shulman (1986), Gauthier (1996) e Tardiff (1993, 1996, 1999) que se desenvolveram novos paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos referentes ao conteúdo escolar ensinado/aprendido, concentrando-se também na questão dos saberes docentes, procurando resgatar o papel do professor numa perspectiva que vai além da abordagem acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (Nunes, 2001).

Assim, não compreendendo mais o professor como um mero profissional que faz uso de conhecimentos produzidos por outros e que age de forma passiva no cotidiano de suas tarefas, surge o reconhecimento dos saberes construídos pelos docentes no âmbito do seu trabalho, onde os mesmos organizam, sistematizam e orientam suas ações. Aqui nos encontramos diante de um campo fecundo de estudos e pesquisas nacionais que muito contribuíram para pensarmos não só o processo de formação inicial docente, como também a própria questão do desenvolvimento profissional. Dentre estes estudos cabe destacar as contribuições assinaladas por Therrien (1993, 19996, 1997, 1998 e

2000); Fiorentini, Souza e Mello (1998); Lélis (2001); Nunes (2001); Borges (1998 e 2002) e Pimenta (1999).

Embora não seja nosso intuito analisar cada uma das contribuições apresentadas nos estudos desses autores referidos acima - mesmo tendo nos apoiado em alguns deles - achamos pertinente destacar tais produções a fim de evidenciar o quão recente são as discussões no que se refere à profissionalização do ensino e, de modo mais específico, dos saberes docentes no contexto das pesquisas nacionais e o quanto há ainda para ser investigado e explorado neste campo.

Feita esta breve contextualização acerca da emergência da temática dos saberes docentes com o intuito de compreendermos em qual contexto histórico e social inicia-se a preocupação com essas questões, passaremos agora às contribuições de Shulman (1996), Gauthier (1998) e Tardiff (1991, 1993 e 2002) acerca dos saberes docentes.

❖ O professor enquanto um sujeito que mobiliza e produz saberes profissionais: conceitos e tipologias do saber docente

De acordo com a busca da literatura que realizamos, visitando os estudos e pesquisas de Shulman (1986); Gauthier (1998) e Tardif (1991, 1993 e 2002) percebemos um campo fértil de discussões sobre o saber do professor, ora pautado numa dimensão de base mais cognitivista, ora pautado mais fortemente na prática e experiência profissional e, ora buscando entrelaçar estes dois campos. Tal constatação demonstra que não há um consenso sobre o conceito de saber docente, ainda que se percebam muitas aproximações entre os conceitos e tipologias estabelecidos por cada um destes autores.

O nosso objetivo em trazê-los aqui reside no fato de tais estudos terem contribuído para a compreensão que fomos construindo quanto à natureza do trabalho docente face à diversidade dos saberes que são mobilizados, construídos e significados pelos professores no âmbito de suas práticas profissionais que se dá no interior do cotidiano escolar. E também, por terem fornecido pistas para a

construção de outros modos possíveis de compreensão do conceito saber docente.

Começaremos, então, pelas contribuições de Lee Shulman (1986). Os estudos realizados por este autor, em meados da década de 1980, são considerados uma grande referência no meio científico-acadêmico no que diz respeito aos tipos de conhecimentos/saberes¹⁵ do professor, destacando alguns programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência: as pesquisas processo-produto, *Academic learning time*, programa de cognição dos alunos, *Classroom ecology* e o programa sobre a cognição dos professores.

Após analisar todos os programas sobre o ensino e a docência, este teórico dedica-se a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, agora vistos como profissionais que produzem e mobilizam saberes no exercício de suas práticas e que ainda detêm inúmeras crenças e concepções acerca de seus alunos, dos conteúdos que ensinam, dos currículos que seguem, entre muitos outros aspectos (Almeida e Biajone, 2005).

A partir destes pressupostos, Shulman (1986) identifica três tipos de conhecimentos apresentados pelos docentes, a saber:

1. *Conhecimento do Conteúdo específico*: refere-se aos conhecimentos da disciplina que se ensina;
2. *Conhecimento Pedagógico*: refere-se aos conhecimentos que permitem ao professor transformar o conteúdo disciplinar em um conhecimento compreensível para o aluno, no nível de escolaridade em que ele se encontra. Este conhecimento é o que permitiria ao professor agir como mediador da construção do conhecimento, pelo aluno;

¹⁵O termo utilizado por Shulman em inglês – knowledge – é traduzido tanto por saber como por conhecimento, não fazendo distinção entre essas palavras. O próprio autor refere-se a palavra conhecimento para designar as várias categorias de conhecimentos desenvolvidos pelos professores.

3. *Conhecimento curricular*: refere-se aos conhecimentos de todos os conteúdos ensinados nas diferentes séries de escolaridade, bem como os materiais didáticos utilizados para facilitar a aprendizagem.

Essa tipologia sofre algumas alterações em um outro estudo desenvolvido por este teórico em 1987, quando aprofunda sua análise, propondo então sete categorias de conhecimento:

1. conhecimento disciplinar;
2. conhecimento pedagógico geral;
3. conhecimento do currículo;
4. conhecimento da psicologia da infância;
5. conhecimento do contexto institucional;
6. conhecimento dos fins educativos;
7. outros conhecimentos que não fazem parte do domínio escolar.

O trabalho de Shulman (1986) representa uma das sínteses mais importantes para o estudo dos saberes docentes, uma vez que traz de volta à discussão os conhecimentos que os professores têm sobre os conteúdos de ensino e o modo como estes conteúdos se transformam no ensino. No entanto, como salienta Borges (2001), sua análise deixa de reconhecer a produção de saberes sobre a prática.

É nos estudos de Gauthier (1998) que encontraremos uma concepção de saber que leva em conta a dimensão da prática profissional docente, como um dos elementos constitutivos deste saber. Para o autor, o saber pode ser considerado como

resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. (GAUTHIER, 1998, p.34).

Segundo Gauthier (1998), no contexto deste movimento pela profissionalização docente, a pesquisa sobre o repertório de conhecimentos do ensino, permite contornar dois obstáculos fundamentais, que sempre se interpuseram à pedagogia: o primeiro se refere à própria atividade docente, por ser uma atividade que exerce sem revelar os saberes que lhes são inerentes; e o segundo obstáculo refere-se às pesquisas e teorias produzidas pelas ciências da educação, dando origem aos conhecimentos e saberes que não consideram as condições concretas de exercício do magistério.

Tendo por base estes dois aspectos cruciais, os estudos de Gauthier (1998), configuram-se num levantamento das pesquisas americanas, conhecido como “Knowledge base” - base do conhecimento. O autor utiliza essa expressão num sentido bastante amplo, referindo-se aos seguintes saberes docentes: conhecimento do conteúdo específico, saberes da experiência, cultura geral, conhecimento do programa curricular, conhecimento pedagógico, dentre outros. Em seu trabalho, ele argumenta que os professores possuem um “reservatório de conhecimentos”, dentro do qual utilizam um determinado repertório, designado por *saberes da ação pedagógica*.

O autor aponta três categorias principais, relacionadas à profissão docente:

1. *Ofício sem saberes*: esta categoria abrange um saber próprio do professor constituído a partir das experiências, intuições, bom senso, etc;
2. *Saberes sem ofício*: esta categoria diz respeito aos saberes formais do ensino, porém distantes da realidade educacional;
3. *Ofício feito de saberes*: aqui se encontram os vários saberes que o professor mobiliza no ato do seu trabalho, a partir daquele reservatório de conhecimentos que incluem: *o conhecimento Disciplinar* (referente aos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores e cientistas correspondentes às diversas áreas científicas); *o conhecimento Curricular* (referente à transformação da disciplina em programas de ensino); *o conhecimento das Ciências da Educação* (referente ao saber

profissional específico, ou seja, saberes referentes à escola e à educação de um modo geral); *conhecimento de Tradição Pedagógica* (referente ao saber dar aulas, modificado pelo saber experiencial, e principalmente, validado ou não, pelo saber da ação pedagógica); *o conhecimento da Experiência* (referente aos saberes pessoais e privados construídos ao longo da experiência docente) e por fim, *o conhecimento da Ação pedagógica* (referente ao saber experiencial tornado público e testado).

Segundo Gauthier (1998), a partir destas três categorias, o grande desafio da profissionalização do professor consiste em evitar que a prática docente incorra nestas duas primeiras categorias, ou seja, de se fazer a partir de um *ofício sem saberes* ou se pautar em *saberes sem ofício*. Assim, ao admitir que as pesquisas já revelem a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, o autor defende a premência de se buscar construir a profissão docente a partir de um *ofício feito de saberes*, o que inclui todo o repertório de conhecimentos e saberes apontados acima.

Com base nestes elementos, pode-se dizer que as proposições defendidas por Gauthier (1998), contribuem no sentido de fazer emergir a importância dos saberes tácitos originários da experiência, apoiando-se na profissionalização do ensino, como uma abordagem da epistemologia da prática. Juntamente com Gauthier, Tardif também se apresenta como um dos autores defensores desse campo.

De acordo com Tardif (2002), localizar a questão dos saberes docentes a partir da compreensão da complexidade da prática pedagógica faz-se fundamental, pelo fato de os professores ocuparem na escola uma posição imprescindível em relação aos outros agentes educacionais. Afinal, no seu trabalho cotidiano com os alunos, *são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (Ibidem, p.228).*

Ao situar desta maneira o papel que o professor desempenha na escola, o autor coloca em destaque os saberes docentes relacionando-os intimamente com as práticas cotidianas desenvolvidas no espaço educacional, podendo-se afirmar que se interessar pelos saberes mobilizados e produzidos pelo professor no ato de seu trabalho é

tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. (TARDIF, 2002, p. 228).

Para Tardif (2002, p.36), pode-se definir os saberes do professor como *um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências* que integram a prática do professor. Nesse sentido, a relação do professor com os saberes não se resume apenas à função de transmissão dos conhecimentos já constituídos.

A fim de compreender melhor tal definição é interessante abordar com mais detalhes esses saberes que compõem o saber do professor e seu saber-fazer, na perspectiva deste autor.

Os *saberes originários da formação profissional* são aqueles que são transmitidos pelas instituições de formação. Dentro desses saberes, encontram-se os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que são transmitidos no interior das Universidades, faculdades e cursos distintos. Esses conhecimentos, segundo Tardif (2002), são destinados à formação científica ou erudita do professor que, ao serem incorporados à prática docente, transformam-se em prática científica. No âmbito institucional, a relação entre esses conhecimentos e a prática cotidiana do professor é estabelecida concretamente *através da formação inicial e continuada dos professores (Ibidem, p.37)*.

Os *saberes curriculares* são aqueles que os professores apropriam-se ao longo de sua carreira e que correspondem aos objetivos, metodologias, conteúdos que a escola categoriza e apresenta como um modelo de cultura erudita.

Por fim, há os *saberes da experiência*, também chamados saberes práticos, que representam os saberes que os professores desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. *Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Ibidem, p.39).*

É interessante notar que nesta discussão acerca de se considerar ou não a categoria dos saberes da experiência, há uma questão central que passa pela exterioridade de determinados saberes em relação à docência. Em outras palavras, os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores/especialistas na maioria das vezes não se relacionam com a dimensão prática do trabalho docente, chegando aos professores um conhecimento que lhe é exterior, uma vez que foi produzido e legitimado por outro. Como afirma Ghedin (2002), é o professor que procura articular o conhecimento científico produzido, com a sua prática, internalizando e avaliando as teorias com base em suas ações.

Partindo destas considerações, é possível afirmarmos que o saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula, pois apesar de o professor se apropriar de diferentes saberes¹⁶, essa utilização se dá em função do seu contexto de trabalho constituído por múltiplas e contraditórias relações e dilemas que vão exigindo do professor determinadas decisões e ações, reconhecendo-se, portanto, a existência de um saber advindo de sua experiência profissional.

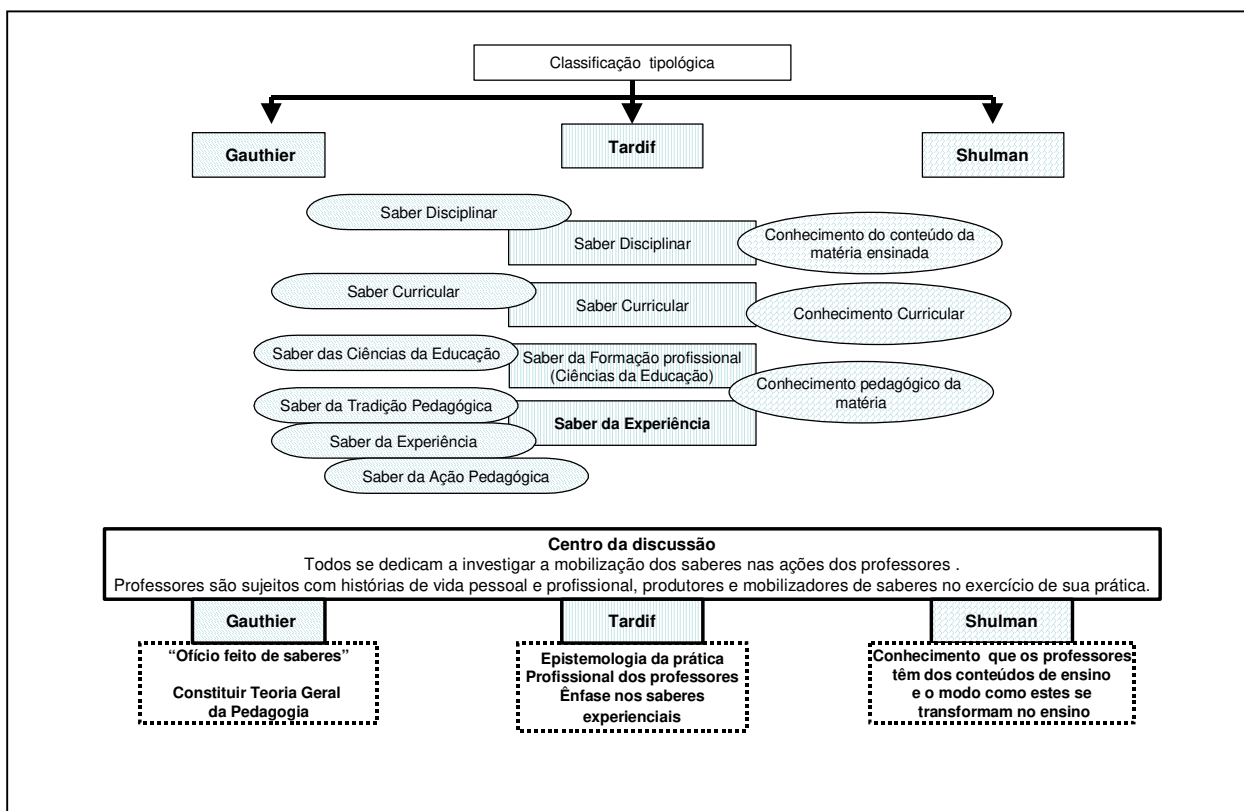
Então, estando o saber a serviço do trabalho docente, as relações que os professores mantêm com os seus saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas sim, configuram-se em relações que, mediadas pelo trabalho, subsidiam o professor no enfrentamento e soluções das situações cotidianas.

Isto posto, podemos perceber que os estudos destes três teóricos nos apontam pistas valiosas para direcionarmos nossos esforços e pesquisas acerca da formação de professores e da constituição da identidade deste profissional, a partir do trabalho docente que realizam cotidianamente na escola, trabalho este

marcado por situações de limites e possibilidades as quais se faz preciso debruçarmo-nos cada vez mais, buscando compreendê-las e com isso traçar novas possibilidades de sermos professores/professoras.

Procurar sintetizar tais contribuições trazidas por Shulman, Gauthier e Tardiff e ainda sinalizar possíveis relações entre os estudos destes três autores - não negando a existência de uma certa especificidade entre as concepções e tipologias estabelecidas por cada um - que dedicaram-se a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores, compreendendo os mesmos, enquanto sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional, sendo também produtores de saberes no exercício de suas práticas, traremos aqui um quadro conceitual elaborado por Almeida e Biajone (2005) ¹⁷, que retrata de modo preciso o que buscamos aqui destacar:

Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman.



¹⁶ Os saberes que neste trecho nos referimos refere-se à perspectiva apontada por Tardif (2002), já exposta no texto.

¹⁷ Quadro retirado do artigo *A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes*, escrito por ALMEIDA, Patrícia Cristina de Albieri (UNICAMP/UNITAU) e BIAJONE, Jefferson (UNICAMP), apresentado na ANPED em 2005, no GT: Formação de professores /nº8.

Por fim, vale dizer que tais abordagens contribuíram para o reconhecimento do professor como sujeito de um saber e de um fazer, surgindo assim, a necessidade de investigarmos os saberes de referência dos professores sobre suas práticas e pensamentos, já que a análise dos valores e princípios que norteiam as ações do professor pode trazer novas compreensões e possibilidades quanto aos fundamentos do trabalho docente no interior das instituições educacionais.

❖ **A partir deste contexto mais amplo acerca das concepções e tipologias dos saberes do professor, um novo modo de compreender o conceito *saber docente*.**

Até aqui, com base nos estudos desenvolvidos por Shulman, Gauthier e Tardif, pontuamos algumas das compreensões que se têm acerca dos conceitos e tipologias dos saberes docentes. Entretanto, além da presença marcante de categorias buscando uma definição dos conteúdos que constituem ou devem constituir o saber docente, em nenhum momento, pudemos perceber na obra destes teóricos se há alguma diferenciação entre o que se entende por saber e o que se entende por conhecimento, sendo na maioria das vezes tomados como sinônimos.

A fim de melhor compreendermos a natureza dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores no cotidiano de seu trabalho, bem como desvelar o processo, o movimento no qual se dá esta produção eis que surge a seguinte inquietação: afinal, pode-se afirmar que falar em saberes é o mesmo que falar em conhecimentos? E ainda, qual a pertinência da busca da significação da palavra *saber* e da palavra *conhecimento*, nesse texto?

Com base na pesquisa de mestrado desenvolvida por Mota (2005), intitulada *“Saberes e Conhecimentos Docentes: experiências da formação e experiências da profissão”*, na qual a autora busca investigar, em determinados

campos filosóficos, as bases que possam indiciar outros modos de compreender a relação saber e conhecimento, nos permitindo diferenciá-los, acreditamos que é nesta diferenciação que reside a possibilidade de melhor entendermos os significados e sentidos que são atribuídos ao trabalho cotidiano docente, instaurado no interior da escola, pelos diversos profissionais da educação: seja pelos pesquisadores e acadêmicos, seja pelos próprios professores e gestores.

Segundo Mota (2005), apoiada em alguns conceitos da Filosofia, é possível compreender o que significa saber e o que significa conhecimento, a partir da relação entre verdade e realidade¹⁸.

A construção do conceito de *verdade* elaborado pela autora, pressupõe uma produção cultural, histórica e social, resultante da relação do homem com o mundo na tentativa de construir referenciais que possam dar sentidos a sua existência e as suas ações. Assim, a verdade não se concentra apenas no sujeito ou apenas no objeto, mas sim na interação que sujeito e objeto estabelecem, em um determinado tempo histórico, numa determinada cultura.

Quanto ao conceito de *realidade*, para a autora significa o movimento de realização dos modos de ser e estar no mundo com os outros, os fazeres e práticas que vamos produzindo a partir das interações que estabelecemos, ou seja,

O aparecimento de algo se realiza quando o que aparece tem, como origem, um certo *ser-no-mundo*, concreto, histórico e atual, datado e situado, um certo coexistir cuja função é permitir esse aparecer. É a partir de um permanente *ser-no-mundo-com-os-outros* que o ente tem sua possibilidade de ser, ou seja, desse certo *ser-no-mundo* nasce sua possibilidade de realidade, (CRITELLI *apud*, MOTTA, 2005, p. 42).

Isto significa que, na perspectiva assumida por Mota (2005), a objetivação da realidade consiste no fato de que *o homem no mundo, com o mundo e com os outros (pares) movimenta-se, manifesta-se, corporifica-se e permite a possibilidade de realidade (Ibidem, p. 43).*

¹⁸ Na pesquisa “*Saberes e Conhecimentos Docentes: experiências da formação e experiências da profissão*” realizada por Ednacelí Abreu Damasceno Mota (2005), a autora faz uma discussão bastante aprofundada dos conceitos verdade e realidade a partir de constructos da Filosofia.

Partindo destes princípios a autora afirma que a existência de um saber implica necessariamente na existência de uma relação entre sujeito-objeto, sujeito-sujeito e sujeito e diversos contextos. Sendo que, estas relações, implicadas de confrontação entre o sujeito e os diversos conhecimentos, crenças, valores os quais incorpora numa dada realidade, num contexto específico, é o que possibilita a produção de saberes. Aqui nos aproximamos das considerações feitas por Charlot (2000), quando pontua que *o saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação* (J. Schlanger *apud* Charlot, 2000, p. 62).

Por conta dessas considerações sobre *verdade* e *realidade*, apontadas acima, para Mota (2005) o que marca o ato de *conhecer* é justamente a obtenção de uma imagem cognitiva interna de uma *verdade* (nem pura, nem absoluta, mas, uma verdade) independente de uma *realidade*, estabelecida pela relação cognitiva interna e ativa do sujeito sobre o objeto.

Nesse sentido, a autora busca definir o *conhecimento* como sendo a “*verdade da realidade*”, por compreender que qualquer ação cognitiva, ou predominantemente cognitiva sobre um determinado objeto, apreendendo suas causas, qualidades, estruturas, propriedades e relações, corresponde ao *conhecimento* e não ao *saber*. *O objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que através do ato intelectual, torna-se interna* (*Ibidem*, p.44).

Já no que se refere ao *saber*, este exige uma relação não só interna do indivíduo sobre o objeto, mas, sobretudo, uma relação entre esse sujeito, seu conhecimento e uma dada realidade/contexto. Por isso, o *saber* passa a ser definido como “*realidade da verdade*”, o que consiste no movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas dimensões, *transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, criando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias* (*Ibidem*, p.44).

Isto posto, podemos afirmar que

produzimos saberes a partir dos conhecimentos em contato com a realidade da prática educativa e pedagógica, ou seja, o contexto da

prática docente, e produzimos conhecimentos outros a partir dos saberes produzidos nesta realidade, quando os sistematizamos conceitualmente e os divulgamos: Afinal, o *conhecimento* é a especialização do *saber* (MOTA, 2005, p.45).

Tomando como referência esta relação entre *verdade* e *realidade*, nos apoiamos em Mota (2005) para afirmar que o saber docente representa o conhecimento que o professor adquire ao longo do seu processo de formação e experiência, e que vai sendo posto em ação e confrontação no ato do seu trabalho, numa dada realidade por ele vivenciada.

Ressaltamos que a importância desta discussão reside no fato de buscarmos novas maneiras de pensar e compreender o pensamento e as ações docentes no seu contexto profissional e de formação, bem como as diversas formas em que este sujeito vai experienciando e re-significando esta realidade em que atua, ora produzindo saberes, ora produzindo conhecimentos, ora produzindo saberes e conhecimentos.

Há ainda, um outro aspecto importante de se destacar nesta opção que fizemos em diferenciar saber de conhecimento, inclusive de caráter político, uma vez que estamos assumindo que os saberes produzidos cotidianamente no interior das práticas escolares, essencialmente, atendem aos interesses e valores daqueles que produzem a própria prática (Fiorentini, Souza e Melo, 1998). Mas como dissemos esta foi uma opção aqui assumida, pois sabemos que esta diferenciação não corresponde a um consenso entre os diversos teóricos que trabalham com a temática dos saberes docentes.

Além da pesquisa de Mota (2005) e as discussões potencializadas no GEPEC, no ano de 2005, acerca desta questão, revisitamos também a literatura nacional, na qual encontramos apenas em dois trabalhos referências desta diferenciação, que inclusive se aproxima dos conceitos que procuramos construir ao longo deste texto: *realidade da verdade* para saberes e *verdade da realidade* para conhecimentos.

Uma primeira referência foi em Fiorentini, Souza e Melo (1998). De acordo com os autores, embora não façam uma diferença rígida entre estes dois termos,

estes compreendem que o conhecimento corresponde a *uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia* (p.312). Já o saber consiste numa forma de “conhecer/saber” mais dinâmica, menos sistematizada que incorporam de maneira mais evidente as práticas, as experiências e os fazeres produzidos pelos professores no ato do seu trabalho.

A segunda referência que gostaríamos de apontar, foi produzida por Geraldi (2003) no texto “*A aula como acontecimento*”¹⁹ em que problematiza algumas questões acerca da relação professor-aluno e o objeto de conhecimento. Segundo o autor, os conhecimentos são compostos pelas disciplinas científicas, por seus métodos de pesquisa, seus resultados e fracassos, seus caminhos não lineares, mas que vão contribuindo para a emergência de um *corpus* de conhecimento que vai sendo sistematizado e acumulado ao longo da história, produzindo uma das dimensões da herança cultural. Quanto à outra dimensão da herança cultural, os saberes, Geraldi (2003) os define enquanto um conjunto de práticas sociais, que não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Deste modo, enquanto *o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica* (*Ibidem*, p.18).

A intenção em destacar tal aspecto e fundamentá-lo, é justamente para justificar a nossa opção em defender a importância da valorização e reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas que, embora com características diferentes dos conhecimentos produzidos nos grandes e reconhecidos centros de pesquisa e formação, possuem igual importância e relevância na compreensão dos processos educativos.

Partilhamos da idéia de que a investigação de como se dá o processo de construção e significação dos saberes docentes no cotidiano da escola significa colaborar com os professores em seu processo de desenvolvimento profissional e valorização da profissão docente, a fim de construir caminhos, saberes e

conhecimentos no estabelecimento de práticas que primam pela qualidade do trabalho e formação desenvolvidos nos espaços e instituições educativas, seja nas escolas, seja nos centros de formação, pesquisa e extensão, como é o caso das universidades.

O que objetivamos, aqui, foi deixar bem marcada a importância de passarmos a olhar a prática pedagógica desenvolvida na escola, bem como os conhecimentos e saberes que se produzem acerca desta realidade, tomando como referência os saberes produzidos nesta relação conhecimento e realidade, acreditando que conhecimentos e saberes embora sejam duas maneiras diferentes de se relacionar com o contexto e as experiências educacionais, seja na escola, seja na universidade, eles se dão numa relação de complementaridade, não hierarquizada, nas quais são múltiplas e mútuas as interações estabelecidas. Concordando com Gallo (2002), *saber e conhecimento se atravessam, desdobrando-se em múltiplas possibilidades, como um caleidoscópio que, a cada golpe de mão, faz surgir um novo quadro, novas possibilidades* (p.284).

E nesse contexto, o

nosso caminho deve ser o da transversalidade²⁰ nesses dois mundos, pois a possibilidade de se construir mundos onde habite tanto a racionalidade quanto as sensações e os sentimentos é plenamente coerente. Transitando em mundos onde há várias possibilidades de fazer, de dizer, de sentir e de saber, só poderá promover admiráveis criações humanas. Precisamos não só da “verdade da realidade” (conhecimento), mas da “realidade da verdade” (saber), pois *nada é mais pobre que uma verdade sem o sentimento de verdade* (Morin, 1997, p. 33) – (MOTA, 2005, p.203).

Assim, é possível afirmarmos que os saberes elaborados no cotidiano escolar representam o resultado do trabalho docente que ultrapassa os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros, *saberes preñes de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais* (Mota, 2005, p.49).

¹⁹ Texto produzido a partir da palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

²⁰ Ao falar em transversalidade, Mota (2005) assume a mesma perspectiva de Galo (2002), o qual defende o conceito de transversalidade como sendo uma relação de atravessamento na qual não há hierarquia, na qual as interações são mútuas e múltiplas.

Mas há que lembrarmos que, para que o saber docente tenha de fato visibilidade, como bem salienta Fiorentini (2006), não basta promover apenas discussões e reflexões acerca dos dilemas e experiências vivenciados no âmbito das práticas docentes, ficando restritos a uma compreensão generalista do processo educacional, é necessário que de fato os professores e profissionais da educação, de maneira geral, mergulhem a fundo nas práticas cotidianas *para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica (Ibidem, p. 135).*

Com isso, defendemos a opção pela reflexão e pela investigação junto ao fazer docente, entendendo a prática reflexiva como uma maneira possível de os professores questionarem e repensarem suas ações, criando um horizonte de possibilidades para o seu desenvolvimento profissional (Oliveira e Serrazina, 2002 *apud* Fiorentini, 2004) e ainda para a produção de novos saberes e, porque não dizer, de novos conhecimentos.

❖ Dimensões envolvidas no processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes: algumas suspeitas...

Ao encontro de novas maneiras de fazer, criar e inventar a educação em busca dos saberes e conhecimentos possíveis de serem produzidos na singularidade das ações docentes, assumindo uma concepção de formação e desenvolvimento profissional que visa explicitar, cada vez mais, as demandas das práticas cotidianas e as necessidades dos professores para fazerem frente aos dilemas e conflitos presentes em seu trabalho, acreditamos na importância de considerarmos como indícios fundamentais à compreensão do processo de mobilização e significação dos saberes e conhecimentos docentes, as seguintes dimensões: a experiência, a reflexão e a colaboração.

Passaremos aqui a pontuar as razões pelas quais suspeitamos que essas sejam dimensões imprescindíveis não só na compreensão do processo ao qual nos propomos investigar, como são constitutivas do próprio processo.

Entretanto, antes de abordarmos cada uma destas dimensões, gostaríamos de explicitar o sentido subjacente ao termo *significação*, que a todo instante no referimos, o que também vem justificar nossa intenção em procurar entender não apenas o processo de mobilização e produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar, em momentos de reflexões coletivas dos docentes e seus pares, mas o próprio processo de significação destes saberes e conhecimentos.

Ancorada na perspectiva histórico-cultural, a partir das contribuições de Smolka (2004), estamos considerando por processo de significação a produção de signos e sentidos *enraizados nas condições concretas de existência dos sujeitos* (*Ibidem*, p.41), sempre em relação com outros sujeitos, num determinado contexto. A esse respeito cabe destacar as seguintes citações que a autora apresenta acerca dos pensamentos de Vygostky, enfatizando a importância do signo neste processo:

A significação, quer dizer, a criação e o uso de signos, é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico (...). Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre as pessoas. As características essenciais dessa relação é o signo... Um signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio (...) O signo é o próprio meio/modo de articulação das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem (VYGOSTKY, 1996, p.114).

O que podemos compreender desta citação é que o processo de significação consiste na construção/produção de signos que primeiramente ocorre numa esfera interpessoal, de relações estabelecidas entre sujeitos, para depois se tornar intrapessoal. É exatamente essa produção de signos, enquanto atividade humana, o que permite ao sujeito não apenas indicar, mas também nomear,

destacar e referir pela linguagem, ocorrendo a possibilidade do sujeito, planejar, orientar, regular suas ações, *conhecer o mundo, conhecer-se, tornar-se sujeito; objetivar e construir a realidade (Ibidem, p.42).*

A autora ainda pontua que através da produção de signos na relação com o outro, é que podemos compreender como as sensações e as sensibilidades se tornam significativas, ela significa para outro e neste movimento passa a significar também para si próprio. (Smolka, 2004).

Sendo assim, é exatamente esta capacidade que marca o movimento de significação, a partir de uma esfera de múltiplas relações estabelecidas, que nos permite considerar o próprio processo de elaboração e reelaboração de saberes e conhecimentos como um processo contínuo, partilhado e imprescindível do outro com os quais nos relacionamos, os quais nos significam. É também, um processo singular, pois ao mesmo tempo em que este se dá num movimento coletivo de relações entre diversos sujeitos, ele se realiza de determinada maneira para cada indivíduo, levando em conta suas experiências e sua identidade, permitindo que estas também sejam reconstruídas e re-significadas.

Feito este breve esclarecimento, seguiremos agora para cada uma das dimensões que acreditamos serem constitutivas e potencializadoras do processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes.

- A experiência

Começaremos, então, pela *experiência* e pelos possíveis sentidos produzidos por este conceito. Para tanto, contaremos com as contribuições de dois teóricos que, em momentos históricos distintos e perspectivas diferenciadas, nos ajudam a pensar sobre isto: John Dewey e Jorge Larrosa.

Optamos em trazer as contribuições de Dewey pelo fato de ele ter sido um crítico incisivo das práticas pedagógicas que pressupunham a submissão, predominante nas escolas, sendo um dos precursores na formulação de um novo ideal pedagógico, ao se contrapor a visão do ensino enquanto instrução, defendendo que o ensino deveria ocorrer pela ação.

Segundo apontam Campos e Pessoa (1998), Dewey compreendia que a educação configura-se num processo de reconstrução da experiência concreta, ativa e produtiva de cada um, ou seja, daquilo que cada sujeito produz e vivencia na relação com o mundo e com o outro.

Para este teórico, a experiência concreta de vida emerge toda vez em que nos deparamos com algum problema, sendo este um princípio que deve ser assumido pela educação, uma vez que a busca de respostas e práticas no enfrentamento de situações problemáticas é o que nos permite enquanto educadores e profissionais da educação compreender o processo de desenvolvimento do nosso aluno, do nosso educando, e não simplesmente o produto resultante deste processo de desenvolvimento. Cabe destacar que embora as situações dilemáticas²¹, de resolução de problemas, sejam fundamentais para o nosso processo de busca e compreensão de nossas ações e nossos saberes, é importante que possamos ir além, na realização de análises e entendimentos que dêem conta de maneira crítica e fundamentada, da complexidade da ação educativa.

Para Dewey, *as finalidades da educação estariam centradas no processo de melhoria das experiências e se confundiria com o próprio viver. Trata-se de aumentar o rendimento do ser humano, seguindo os próprios interesses vitais* (Campos e Pessoa, 1998, p.190).

Assim, partindo destas considerações pontuadas acima que Dewey lançará bases para as formulações sobre o processo de reflexão dos professores, que discutiremos mais adiante. Mas o que vale ressaltar quanto aos pressupostos deste teórico, que mesmo com suas limitações (devido ao fato de não considerar ou de considerar muito pouco as condições sociais e políticas que afetam as ações docentes) ao propor e defender a experiência como princípio da ação de ensinar e aprender, abre caminhos para a construção de novas concepções acerca do processo de formação tanto dos alunos quanto dos professores.

²¹ Novamente vale deixar claro que quando falamos em situações dilemáticas, estamos nos reportando ao conceito de dilemas definido por Pacheco (2004), ou seja, momentos de conflito no qual é necessário uma tomada de decisão.

E tomando por referência a importância de fundarmos nossas práticas nas experiências que temos enquanto professores e alunos é que procuramos em Larrosa (2002), outros sentidos que nos são possíveis quando falamos em *experiência*.

Segundo o autor, a palavra *experiência* pode ser traduzida no espanhol como “o que nos passa”, no português como “o que nos acontece”. Mas é preciso ter clareza que experiência não quer dizer aquilo que passa e acontece, mas sim que *nos* passa, *nos* acontece e *nos* toca, sabendo que *a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, nada nos acontece. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara* (Larrosa, 2002, p.21).

Faz-se importante aqui, diferenciar o significado de experiência com o significado de informação e trabalho, pois como afirma Larrosa (2002), muitas vezes se confunde experiência com trabalho, principalmente na área educacional, o que, inclusive, fundamenta a dicotomia entre teoria e prática, quando se diz que nas instituições educativas e centros de formação se aprende a teoria, o conhecimento científico, elaborado e sistematizado, e no trabalho na escola, na prática profissional é que se adquire a experiência e o saber-fazer da experiência.

No entanto, a experiência vai muito além disso, ou seja, experiência implica na

possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.23).

E sendo a experiência este movimento de ir e vir, de entrelaçamento e mistura daquilo que nos passa e nos acontece com aquilo que somos, com a aquilo que nos constitui, vale acrescentar que o sujeito da experiência, seria aquele que se constitui como

um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (...) o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. (...) o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (*Ibidem*, p.23)

É com esse sentido de experiência que nos propomos a olhar e compreender os acontecimentos, as práticas, os dilemas presentes no cotidiano da escola, nos espaços-tempo da ação educativa, nos espaços-tempo coletivos da escola, em que muitas coisas se nos acontecem, em que muitas coisas se nos passam, e que vão nos formando, configurando a identidade do profissional da educação, do professor, do pesquisador, do professor-pesquisador.

- A reflexão e o processo de reflexividade docente

Considerando a importância do tempo, da calma, da atenção, do “demorar-se nos detalhes” como aspectos importantes do movimento de debruçarmo-nos ao que nos passa e nos acontece, às nossas experiências, às nossas ações na escola, instauramos uma outra postura: a *reflexão e o processo de reflexividade*.

Vale a pena destacar o avanço recente e gradativo apresentado nas pesquisas e estudos que tem como pressuposto o fato de o professor construir seus próprios conhecimentos e saberes a partir da análise e reflexão sobre sua prática, ou como apresenta Giovanni (2002), a partir do reconhecimento do pensamento do professor como fonte de conhecimento e saber sobre o ensino e sobre a profissão docente.

No entanto, abordar o conceito de reflexão exige um dimensionamento e contextualização do seu significado, assim como fizemos com os conceitos de saber, conhecimento, verdade, realidade, significação e experiência, afinal o que está sendo entendido por reflexão?

Como apontamos anteriormente, é com base nos estudos de Dewey que foram lançados o caminho para a construção e defesa do professor enquanto um

sujeito reflexivo, emergindo a relevância e necessidade em desenvolver esta formação reflexiva.

Como nos apresenta Campos e Passos (1998), é no livro *Comment nous pensons* (1925), que Dewey distingue a ação rotineira da ação reflexiva, definindo a primeira como aquela que é orientada pelo impulso, tradição e autoridade. Sendo que nas instituições escolares, o que vemos como produto desta ação rotineira é a formação de um conjunto de definições e códigos referente à realidade educacional que se constitui pelo poder da verdade. Assim, enquanto essas verdades absolutas – que muitas vezes impregnam o cotidiano escolar – não forem questionadas, a realidade continuará sendo encarada, sentida e vivida pelo imobilismo e cristalização de determinadas práticas.

Em contrapartida às práticas e ações rotineiras, Dewey argumenta que na ação reflexiva, a lógica da razão e da emoção estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. Nesse sentido, os professores que partilham de tal postura, têm condições de realizar novos olhares e novas compreensões acerca do cotidiano que os cercam, não ficando presos a uma verdade absoluta, a um único ponto de vista, analisando criteriosamente as alternativas que a eles se apresentam como viáveis, as alternativas que parecem mais distantes daquilo que necessitam, com o mesmo rigor, seriedade e persistência. (Campos e Passos, 1998).

Foi, então, baseado nesse contexto, que o conceito de reflexão e do professor reflexivo foram se desenvolvendo nos estudos e pesquisas de dois grandes teóricos da educação e de grande influência nas novas tendências sobre a formação docente: Donald Schön e Ken Zeichner.

Valorizando a experiência e a reflexão sobre a mesma, Schön (1987) propõe uma formação profissional alicerçada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização desta enquanto movimento de construção de conhecimento – por meio da problematização, análise e reflexão – e do reconhecimento de um saber tácito, constitutivo das soluções que os docentes encontram no âmbito de suas ações profissionais.

Esse saber tácito sugere um processo de aprendizagem na ação,

representando aquilo que o referido autor define como o conhecimento na ação (*knowing in action*). O conhecimento na ação seria o componente fundamental no qual se apóia toda a atividade humana, uma vez que é exatamente este conhecimento que vai ajudar aos professores e demais profissionais no enfrentamento de situações de confusão e incertezas (Schön, 1987, p.3).

O segundo aspecto deste processo é denominado de reflexão na ação (*reflection in action*), processo no qual é produzido um conhecimento dinâmico capaz de reformular a ação no mesmo instante em que ela ocorre. Esse momento consiste num processo de reflexão sem rigor, uma vez que não há a sistematização e o distanciamento necessários, no entanto, pode ser considerado como um processo de extraordinária riqueza, uma vez que há *uma confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional* (Pérez-Gomez, 1992, p.104).

Um terceiro ponto é a reflexão sobre a ação (*reflection on action*), permitindo que se faça uma análise retrospectiva sobre uma situação problemática e sobre as reflexões na ação. Neste momento

É possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1987, p.83).

E por fim, tem-se o processo de reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection in action*), que ultrapassando os três momentos anteriores determina ações futuras, hipotetizando problemas e soluções viáveis.

Cabe dizer que tanto a reflexão sobre a ação quanto a reflexão sobre a reflexão na ação, constituem-se dimensões de grande importância para o processo de formação docente, uma vez que supõem um conhecimento fundamentado, crítico, que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação a partir das relações estabelecidas com as situações-problemas vivenciadas, bem como com os contextos dos quais decorrem. (Argyris, 1985 *apud* Pérez-Gómez, 1992).

Em relação às contribuições de Zeichner (1993), o autor aponta que não basta apenas a reflexão em si, mas é necessário que o professor tome posições concretas para reduzir os problemas de sala de aula, avançando no sentido de que o processo de reflexão docente deve ocorrer em grupos, de modo que se estabeleça uma relação dialógica tendo em vista que este é um processo que parte de um contexto político, social e cultural, ao mesmo tempo em que é fruto destes.

Buscando evitar equívocos acerca do conceito reflexão, Zeichner (1993) afirma que para se constituir num professor prático-reflexivo é imprescindível que a reflexão ocorra coletivamente, sendo fundamental as interações estabelecidas bem como uma postura avaliativa dos professores em relação a sua própria prática.

Com isto, podemos afirmar que o ensino como prática reflexiva tem se tornado uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir do trabalho cotidiano, situando a pesquisa como mais um instrumento na formação docente.

As questões levantadas em torno do professor reflexivo são extremamente relevantes uma vez que seus desdobramentos apontam para a valorização dos saberes dos professores, considerando-os como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimentos e saberes, participar de decisões quanto à gestão da escola em busca da reinvenção deste espaço, como cenário formador e transformador.

Aqui encontramos um dos sentidos de objetivarmos construir nas escolas, a partir das necessidades específicas de sua comunidade, espaços que potencializem esta postura reflexiva, investigativa e questionadora diante das experiências vivenciadas nessa instituição. Afinal é a partir deste movimento reflexivo e coletivo instaurado no cotidiano das ações docentes que estes terão condições de agir com uma compreensão política aprofundada acerca de quais interesses são atendidos na realização de suas ações, na busca pela diminuição dos abismos e desigualdades sociais (Zeichner, 2002). Sendo assim,

ligar a reflexão do professor à luta pela justiça social significa que, além de assegurar que os professores possuam o conteúdo e a fundamentação pedagógica necessários para ensinar de uma maneira coerente com o que atualmente conhecemos sobre o modo como os estudantes aprendem (por conseguinte, rejeitando a transmissão e a educação bancária), precisamos assegurar que os professores sejam capazes de tomar decisões numa base cotidiana que não limite, desnecessariamente, as chances de vida de seus alunos, que eles tomem decisões em seu trabalho com uma consciência maior sobre as conseqüências potenciais das diferentes escolhas que fazem. (ZEICHNER, 2002, p.44)

Mas além deste conceito de reflexão com o qual nos propomos a trabalhar, gostaríamos também de abordar, nesta discussão, algumas compreensões acerca do processo de reflexividade docente a partir do que aprendemos com Sá-Chaves (2006)²² a este respeito. Lembrando ser a reflexividade uma importante dimensão da postura reflexiva que muitos dos professores com o quais nos deparamos (me incluindo neste grupo) buscam desenvolver e construir no dia-a-dia de suas práticas pedagógicas e que tanto potencializam a construção e mobilização de saberes e conhecimentos e ainda favorecendo o desenvolvimento de uma postura ética, de compromisso e luta com os nossos educandos, apontada ainda há pouco.

Conforme apresenta Sá-Chaves (2005), enquanto a reflexão constitui-se no processo de pensar e que ocorre de uma determinada maneira para cada sujeito, pois os modos e níveis de reflexão são diferenciados, a reflexividade consiste na possibilidade de o sujeito pensar e, pensando, construir conhecimento. Sadalla (2005)²³ ainda acrescenta que o processo de reflexividade é constituído por discussões que, necessariamente, buscam fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.

Para nós, tais colocações têm um valor muito importante nessa pesquisa,

²² Anotações pessoais realizadas a partir do curso *Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento*, ministrado por Idália Sá-Chaves e promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – Unicamp – no período de 11 a 15 de julho de 2005.

uma vez que a partir dessa dimensão do movimento reflexivo realizado pelos professores é que conseguiremos situar o processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes.

Cabe ainda destacar que segundo Sá-Chaves (2005) o processo de reflexividade é marcado por quatro níveis diferentes de lógica reflexiva²⁴, a listar:

- Nível 1 : técnico
- Nível 2: prático
- Nível 3: crítico
- Nível 4: meta-crítico

Para melhor compreendermos cada um desses níveis citamos um trecho presente no relatório científico do projeto Escola Singular: Ações Plurais, organizado por Sadalla (2007), que nos traz de maneira clara a descrição de cada uma destas categorias:

Os níveis propostos por esta autora [Sá-Chaves] são reconhecidos como um avanço fundamental nos níveis inicialmente propostos por Van Manen (1977). Este sugere que podem ser identificados três níveis de reflexão sobre a prática, que partem do mais simples ao mais complexo. O primeiro nível é o técnico em que a reflexão visa atingir objetivos em curto prazo, como exemplo, manter a disciplina em sala de aula, definir uma estratégia de ensino para uma atividade pedagógica, manter a atenção dos alunos. Reflete-se nesse nível acerca do próprio ensino e aprende-se a partir de outras fontes, com o intuito de atingir os objetivos. O segundo nível, de natureza prática, há uma preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e conseqüências inerentes à ação. Avalia-se nesse nível o próprio ensino, teoriza-se sobre a disciplina que se leciona, reflete-se sobre os processos de aprendizagem dos alunos. O terceiro nível, o crítico, é o mais complexo, e a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais, políticos da educação. Os professores procuram compreender o modo como o seu trabalho, influenciado por forças institucionais e sociais, pode satisfazer interesses diferentes dos alunos que ensinam e educam. Deste modo, conforme Sá-Chaves (2002) essa capacidade de refletir sobre os próprios processos de reflexão constitui a metacrítica, concebida como uma forma mais complexa e um nível mais avançado dos processos cognitivos (RELATÓRIO CIENTÍFICO – PROJETO ESCOLA SINGULAR: AÇÕES PLURAIS. SADALLA, A.M.F (org). 2007, p. 84).

²³ Anotações pessoais produzidas a partir da fala proferida pela Prof^a. Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, na mesa *Formação de Professores, Psicologia e Escola*, realizada no dia 17/10/2006, no III Seminário Fala Outra Escola, organizado pelo GEPEC.

Embora não seja nosso objetivo diferenciar a partir destes níveis, os conhecimentos e saberes produzidos e mobilizados pelos professores nos momentos que refletem coletivamente sobre suas práticas, achamos por bem destacá-los, pois suspeitamos que no movimento de produção e significação de saberes e conhecimentos docentes, de certo modo, quando produzidos a partir de um processo reflexivo e coletivo acabam sendo moldados e permeados por estes quatro níveis diferentes de reflexividade²⁵.

Com base no exposto, podemos afirmar que a reflexividade entendida a partir desta perspectiva pontuada por Sá-Chaves (2005) e Sadalla (2006), pode configurar num processo de tomada de consciência da ação realizada que apoiadas nas contribuições de um determinado aporte teórico auxiliam o professor no seu fazer-pensar cotidiano, ajudando-o a compreender o seu próprio pensamento, refletindo de forma crítica sobre sua prática, aprimorando seus modos de agir a fim de possibilitar a apropriação de novos instrumentos de ação, e com isso, propiciando um terreno fértil para a emergência dos saberes e conhecimentos docentes. Nesse sentido, o processo de reflexividade acaba por ser mais amplo que o processo de reflexão, uma vez que pode ser promovido (Sadalla, 2006).

- O desenvolvimento de um ambiente colaborativo no cotidiano escolar

Associado e imbricado neste movimento de reflexividade a ser instaurado e desenvolvido nos espaços escolares de modo que permita aos professores planejarem, discutirem e realizarem estratégias e ações cada vez mais fundamentadas e menos ingênuas, contribuindo assim, com a construção de uma base de saberes e conhecimentos próprios que se faz a partir das demandas e necessidades de um determinado contexto institucional, nos deparamos com mais

²⁴ Anotações pessoais produzidas no curso *Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento*, ministrado por Idália Sá-Chaves, em julho de 2005 (FE - Unicamp)

um aspecto a ser tratado neste quadro de imagens orientadoras: o trabalho colaborativo no interior dos espaços coletivos da escola.

Para pensarmos a importância dos espaços escolares coletivos buscarem se organizar de forma colaborativa, sendo esta uma das condições essenciais a fim de potencializar a produção de saberes e conhecimentos que contribuam para a construção de práticas e objetivos comuns nesta instituição, buscaremos apoiados em Vicentini (2006), trazer alguns dos sentidos suscitados pela palavra coletivo.

De acordo com a autora, a origem etimológica da palavra coletivo, vem do latim *collectivus*, cujo significado pode ser: 1. *Recolhido*; 2. *Que é fundado no raciocínio, concludente*; *Colher juntamente, recolher, juntar, reunir*; 3. *Ligar juntamente, atar juntamente, reunir, prender*; e 5. *Ter elementos ligados em conjunto* (Vicentini, 2006, p.74).

Para Vicentini (2006), a partir destes significados trazidos pelo dicionário é possível tomarmos como ponto de partida para a compreendermos o que vem a ser o coletivo na escola (e não só na escola) a idéia de reunião entre indivíduos que possuem uma necessidade comum. Residindo exatamente neste compartilhar de idéias, valores, objetivos, desejos, ações, a razão de se estar junto, de se reunir, e nesse movimento a possibilidade de aprendizado mútuo e de construção de conhecimentos e saberes.

Conforme pontua Arroyo (2000), a organização coletiva na escola, acaba por abrir possibilidades de circulação e partilha de experiências e concepções tanto do indivíduo quanto do próprio grupo, promovendo um diálogo que permite a construção/desconstrução/reconstrução de saberes e conhecimentos capazes de renovar e/ou reafirmar o trabalho docente cotidiano que se realiza.

Dessa maneira,

Esse horizonte pode implicar no repensar de certas concepções, valores e modelos organizacionais na escola, pode também propiciar canais que facilitem a comunicação, construindo um espaço onde o ato educativo seja objeto de discussão, análise e estudo propiciando, deste modo, a

²⁵ A este respeito consultar o relatório de pesquisa de pós doutorado da Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla intitulado: Constituição da Reflexividade Docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo

constituição de um trabalho coletivo docente. E diante disso, a participação, o envolvimento, o reconhecimento do poder de decisão dos professores, a disposição para o repensar, são necessários para que a (re) significação da instituição escolar possa se tornar uma forma de aprendizagem e de reconstrução de saberes presentes da própria escola (VICENTINI, 2006, p. 79).

Isto posto, o trabalho colaborativo acaba por se constituir num importante aspecto do trabalho coletivo, uma vez que existem diferenciadas maneiras de organização dentro do mesmo, sendo que nem todos estes modos de organização caminham de fato para a construção de um trabalho cada vez mais compartilhado e democrático.

De acordo com Hargreaves (1998), a cultura coletiva pode ser altamente positiva, entretanto, dependendo do como for concebida e realizada, *pode encerrar grandes perigos, podendo ser perdulária, nociva e improdutiva para professores e alunos (Ibidem, p. 279)*. A fim de explicar tal afirmação, o autor faz uma distinção entre formas gerais de cultura docente, que acaba por marcar e influenciar o desenvolvimento de determinadas organizações coletivas que se constituem na escola: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração.

Os conceitos de colegialidade artificial e balcanização são desenvolvidos por Hargreaves (1998), a fim de mostrar que nem todo trabalho coletivo acontece de forma colaborativa. No primeiro conceito, tem-se a idéia de que o trabalho coletivo não se dá de maneira espontânea e voluntária, ocorrendo de forma compulsória, burocrática, regulada e orientada para objetivos definidos por uma determinada instância de poder e não pelo próprio grupo. Em relação à balcanização, esta é definida como uma organização colaborativa que divide seus participantes, isto é, que *caracteriza-se pela divisão do corpo docente em pequenos subgrupos que pouco trocam e interagem entre si, podendo, às vezes, serem adversários uns dos outros* (Fiorentini, 2004, p. 02).

Nesse contexto, a cultura colaborativa (Hargreaves, 1998) pode ser definida como um modo de estar junto em que todos trabalham conjuntamente e apóiam-se mutuamente, visando o alcance de objetivos comuns definidos e negociados pelo coletivo do grupo. *Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não-*

hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações (Fiorentini, 2004: p.03).

Mas além destas características que constituem um grupo colaborativo o que mais poderia contribuir para o desenvolvimento de um ambiente colaborativo nos espaços coletivos que vivenciamos na escola?

Fiorentini (2006) ao analisar uma experiência de grupo colaborativo – o Grupo de Sábado – vivenciada juntamente com professores de matemática da educação básica, licenciandos de matemática e estudantes de pós-graduação, na Faculdade de Educação da Unicamp, nos apresenta algumas metodologias que acabam por propiciar este movimento de colaboração mediado pela reflexão e investigação sobre a prática. Assim, seriam estas as seguintes metodologias:

- O ponto de partida são os problemas e os desafios que os professores trazem para a discussão e estudo do grupo.
- Estes problemas/desafios são compartilhados e todos buscam um entendimento sobre os mesmos (mediado pela leitura de literatura pertinente e da análise diferencial de todo o grupo). Ou seja, a teoria não é o princípio ou a finalidade do trabalho coletivo, mas uma mediação necessária à problematização das práticas e à percepção de novas relações.
- Os docentes interessados, a partir dessas análises e compreensões iniciais, planejam alternativas e atividades de intervenção na prática escolar.
- Esses professores desenvolvem em sala de aula, registrando, de maneira sistemática, os acontecimentos e as produções dos alunos.
- Esses registros/produções de sala de aula são analisados e interpretados pelo grupo.
- Os professores, com base nos registros e interpretações produzidas pelo grupo, produzem pequenas pesquisas sobre suas práticas que são relatadas em forma de narrativa/histórias de aulas ou de práticas escolares.
- Estas narrativas são lidas e discutidas pelo grupo e, depois de validadas encaminhadas para a publicação (FIORENTINI; JIMÉNEZ, 2003 *apud* FIORENTINI, 2006, p.136).

Nessa síntese apresentada pelo autor é possível vislumbrarmos algumas pistas para que possamos, a partir das nossas condições de trabalho e necessidades sentidas pelo o grupo com o qual trabalhamos, desenvolver um

ambiente de trabalho colaborativo que contribua diretamente para a profissionalização do ensino e para o desenvolvimento profissional docente.

De modo geral, nossa intenção é que fique claro que, imersos em situações de reflexão, de investigação sobre a prática e de colaboração acerca do próprio trabalho, os professores(as) fazem uso de uma multiplicidade de saberes e conhecimentos que – ao serem tomados como *verdades da realidade* ou *realidade da verdade* sempre provisórias – uma vez, postos em movimento num dado contexto, rompem-se com análises simplificadoras e aplicacionistas, promovendo uma postura investigativa e reflexiva em relação ao que se descobre.

O conhecimento torna-se importante para o docente porque é capaz de alimentar um processo de reflexão inserida num determinado contexto, permitindo sempre um campo aberto ao questionamento e à construção de novos saberes.

O processo de produção, construção (e desconstrução) de saberes e conhecimentos, também implica no questionar e repensar práticas e crenças, verdades e realidades, torna-se um dos caminhos que possibilita ao professor constituir-se num sujeito autônomo, não um mero cumpridor de tarefas, sendo capaz de romper com pensamentos e práticas aplicacionistas e reducionistas, com os imperativos da racionalidade técnica, instigando assim, uma postura investigativa e reflexiva diante do seu ofício.

Por fim, contando com as contribuições destas imagens orientadoras, vamos ao próximo capítulo que apresentará o percurso metodológico que fomos construindo ao longo desta experiência de pesquisa, sinalizando possíveis compreensões para o processo de produção e significação dos saberes docentes produzidos na E.M.E.F “Padre Francisco Silva”, deflagrados por meio da reflexividade coletiva realizada entre o grupo de professoras e especialistas (diretora, vice-diretora e orientadora-pedagógica) que atuam nas séries iniciais desta escola. O que nos permitiu também tecer algumas reflexões acerca dos limites e possibilidade de ação educativa e da atuação docente no cotidiano escolar.

A Escola, a Pesquisa e o Cotidiano:

caminhos possíveis na compreensão do processo de mobilização, produção e significação de saberes e conhecimentos face à ação educativa.



Caleidoscópio – Mendes Ferreira²⁶

*O dia-a-dia se acha semeado
de maravilhas, espuma tão
brilhante (...) como a dos
escritores ou dos artistas. Sem
nome próprio, todas as
espécies de linguagem dão
lugar a essas festas efêmeras
que surgem, desaparecem e
tornam a surgir!
(Luce Giard, 1994)*

²⁶ Imagem disponível em: www.artecult.com/mendesferreira/galeria/foto6.jpg

No intenso percurso de olhar os acontecimentos e as experiências daquilo que nos inquieta, de lembrar, rememorar a partir das constituições e desconstituições que o movimento do caleidoscópio nos possibilitou, foi que nos inserimos no movimento dinâmico, contínuo e, ao mesmo tempo, descontínuo da escola, do dia-a-dia da escola, enfim do dia-a-dia da escola “Padre Francisco Silva”.

Após as muitas vivências e experiências tidas no período em que pude acompanhar²⁷ o trabalho desenvolvido nessa escola, mais especificamente nos anos de 2004 e 2005, estes acontecimentos foram alimentando cada vez mais minhas indagações e inquietações em relação ao processo de produção e significação dos saberes docentes, firmando como questões cruciais:

- Que saberes e conhecimentos são esses produzidos na escola?
- Quais são os elementos envolvidos no processo de elaboração e significação dos saberes docentes?
- Que sentidos a reflexão promove no processo de significação e re-significação dos saberes e conhecimentos produzidos?
- Como esse processo de produção de saberes e conhecimentos na escola, traduz-se na prática?
- Como esses conhecimentos vão constituindo as ações e práticas docentes no cotidiano escolar?

Com base nestes questionamentos, foram nos espaços-tempo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, que procurei desenvolver a presente pesquisa, tendo em vista o seguinte objetivo:

²⁷ O período que delimitamos para o recorte dos dados foi de 2004 a 2005, mas vale dizer que durante o ano de 2006 continuei acompanhando o grupo de TDC das professoras de 1ª e 2ª série e alguns momentos da sala de aula da professora Ítala, buscando continuamente o diálogo, a troca de experiência e a parceria com as professoras desta escola.

Identificar, compreender, interpretar e analisar o processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos produzidos nos espaços-tempo coletivos da escola, a partir do movimento de reflexão, colaboração e pesquisa sobre a prática docente.

Visando de modo específico, dar a ver:

- *saberes e/ou conhecimentos mobilizados, produzidos e significados pelas professoras das séries iniciais, equipe de gestão, pesquisadores e colaboradores da universidade, nos espaços-tempo coletivos em que discutem e refletem sobre suas ações profissionais;*
- *elementos envolvidos neste processo de mobilização, construção e significação dos saberes e conhecimentos docentes;*
- *possíveis implicações destes saberes na ação docente cotidiana.*

Isto posto, pretendemos, neste capítulo, explicitar os caminhos metodológicos que foram se delineando no decorrer do processo de pesquisa, a partir do contato, encontro e confronto com as múltiplas imagens e experiências que foram sendo construídas nas e pelas relações entre sujeitos – pesquisadora e pesquisados – tempos e espaços.

Assim, traremos aqui a caracterização da escola que potencializou e oportunizou a realização deste estudo, os espaços-tempo específicos que consideramos como *lócus* para refletirmos e pesquisarmos este processo de mobilização e produção de saberes e conhecimentos docentes (mas não só docentes, pois olhamos também para os conhecimentos e saberes de outros profissionais envolvidos no grupo: diretora, orientadora-pedagógica, pesquisadores e professores da universidade). Apresentaremos, também, o modo

como os dados foram recortados e organizados e, por fim, o procedimento de análise dos mesmos.

Mas antes de discorrermos sobre cada um destes aspectos, cabe pontuarmos algumas referências que fundamentaram o nosso olhar em relação às imagens, fragmentos, indícios e pistas com as quais fomos nos deparando ao longo do processo de pesquisa e escrita da pesquisa. Afirmamos que tais referências localizam-se no campo teórico-metodológico da pesquisa no/do cotidiano.

Segundo o modelo predominante nas pesquisas educacionais (baseado na neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa), durante os últimos quatro séculos, tem-se construído a crença de que a maneira como se produz conhecimento no cotidiano não tem importância ou está errada. Tal perspectiva impede que nos demos conta deste processo de produção, considerando o cotidiano como algo tão natural e tão igual, incapaz de emergir e criar condições (práticas que se inventam a cada dia) possíveis de se transformarem em conhecimentos e saberes. Em determinados momentos, tudo parece tão natural que não percebemos que

esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso, separar para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exige que admitamos que seja preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los. (ALVES, 2002, p.14).

O cotidiano é um objeto complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo. Nesse sentido, compreendê-lo enquanto espaço e tempo privilegiado de produção dos conhecimentos e saberes que vão dando sentido e direção ao trabalho docente implica adentrar/penetrar/investigar/esmiuçar/revelar/desvelar este outro contexto de formação, contexto em que apreende-se os modos de como ser professor, educador... profissional da educação.

Buscar entender as atividades do cotidiano escolar, ou do cotidiano comum, exige estar disposto a ver além daquilo que os outros já viram, e muito

mais: ser capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade a procura de *referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e, permitindo por elas serem tocadas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário* (Ibidem, p. 17).

Esta abordagem de pesquisa, a *pesquisa no/do/com o cotidiano* tem suas bases ancoradas nas pesquisas educacionais sobre o cotidiano da escola e as práticas “não-documentadas”, que foram desenvolvidas na década de 1980, pelo Departamento de Investigações Educativas, liderado por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, produzindo trabalhos marcantes na área educacional, como por exemplo, a obra “*Pesquisa Participante*”, publicada por estas duas pesquisadoras em 1985, trazendo importantes contribuições para as pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil.

Como bem apontam Oliveira e Alves (2002), a grande preocupação desta abordagem consiste em procurar no cotidiano, para além de entendê-lo, como lugar de reprodução e consumo, o que nele se cria nos usos dos produtos e regras (im)postas pelo poder proprietário.

Com base nas contribuições de Certeau (1994), isto significa dizer que no cotidiano transitam e são operadas múltiplas e complexas negociações, onde é possível apreender comportamentos e regras sociais, fazer escolhas e tomar decisões. Nestes espaços-tempo que se produzem dia-a-dia, *tecemos/destecemos/reteceamos nossos valores, nossas concepções de mundo, nossas formas de estar no mundo, num processo contínuo e ininterrupto de tensões e múltiplas e complexas negociações* (Azevedo e Alves 2004, p.8).

Buscando um paralelo com a escola, vivencia-se nessa instituição, regida por uma lógica determinada *a priori*, regras definidas por instâncias superiores, detentoras do poder, as quais é preciso aceitá-las e segui-las. Mas, por outro lado, os sujeitos também agem sobre elas, revertendo-lhes a lógica, deslocando fronteiras, criando espaços para o imprevisto, possibilitando com isso, o desenvolvimento do ofício docente de acordo com as crenças e princípios que se

tem, podendo, muitas vezes, expressar valores não contemplados pelas regras oficiais.

Apropriando-nos de Certeau (1994), podemos afirmar que a vida cotidiana nas escolas, vista sob esta lógica, constitui-se muitas vezes em espaços-tempo invisíveis ao olhar totalizante e cristalizado. No entanto, se considerarmos os usos e táticas²⁸ que os sujeitos vão desenvolvendo e criando a partir desta mesma lógica cristalizada e totalizante, é possível vislumbrarmos um outro/novo horizonte que permitem a (re)invenção e (re)criação daquilo que já está dado, que já está posto num primeiro momento.

Por se tratar de um campo tão fértil e igualmente complexo é que os acontecimentos cotidianos, muitas vezes considerados como algo aparentemente sem muita importância, são imprescindíveis na composição e, ao mesmo tempo, desvelamento dos processos de construção, elaboração e significação dos saberes e conhecimentos docentes, num determinado contexto histórico-social, a partir de determinadas relações que vão se dando entre os múltiplos sujeitos da escola: professores, alunos, orientadores, diretores, pais, funcionários, pesquisadores e etc.

Assim, pode-se dizer que o grande valor desta perspectiva reside no fato de realmente aprofundar a compreensão da complexidade da realidade escolar, abrindo possibilidades de processos de intervenção e transformação.

Este tipo de pesquisa vai além de explicações para os fenômenos, reconhecendo a importância do secundário, do fragmento, do episódico. A pesquisa não pretende alcançar a totalidade e o objeto puro, pois este é

²⁸ Na obra *A invenção do cotidiano 1 – artes de fazer*, Michel de Certeau (1994), trabalha com dois conceitos importantes para a compreensão das situações de resistência, limites e também transposição destes limites que muitas vezes vivenciamos em nossa prática docente. Estes conceitos são: *estratégias* e *táticas*. Para Certeau (1994), compreendemos por *estratégia* as ações e concepções próprias de um poder, de um instituído, na gestão de suas relações com o seu “outro”, ou seja, sujeitos outros submetidos a este poder, porém, potencialmente ameaçadores em sua ação instituinte. Por outro lado, a *tática* é determinada por uma ausência de poder, de um próprio, que permite ao sujeito “mais fraco”, no jogo das relações de poder, tornar-se instituinte, revertendo as situações de imposição e limites ao seu favor. As *táticas* ocorrem nos espaços, ocasiões e possibilidades encontrados nas lacunas das *estratégias* dos poderosos, permitindo novas possibilidades de ação destes mais “fracos”. É importante demarcarmos bem a diferença entre *táticas* e *estratégias* pois é nesta diferença que situa-se a base da construção de um novo modelo de compreensão da realidade social e das ações que nelas são desenvolvidas, estando de um lado o sistema que institui e de outro, os sujeitos praticantes em sua vida cotidiana.

compreendido como co-produção do sujeito, que produz e conhece atravessado pelas relações estabelecidas. (Esteban, 2002).

É importante esclarecermos que ao assumirmos tal perspectiva não estamos renunciando ao rigor metodológico exigido e necessário ao processo de pesquisa e produção de conhecimento, mas para nós, o rigor aqui consiste no compromisso com os sujeitos envolvidos neste processo de pesquisar bem como com a realidade em que se está imerso, entendendo e considerando os sujeitos da pesquisa para além de meros informantes, mas sim, como sujeitos-participantes que a partir das relações estabelecidas permitem ao pesquisador entender e compreender o que realmente se pesquisa, numa relação de complementaridade.

Desse modo, a forma como fomos construindo as etapas de seleção e organização das experiências, registros e informações consideradas como dados de pesquisa, o próprio processo de análise e interpretação dos mesmos – que ao invés de se darem de modo à priori ao desenvolvimento deste estudo – foram acontecendo no próprio movimento da pesquisa, sendo inteiramente perpassados pelos contextos e relações produzidas entre sujeitos (pesquisadora e pesquisados) e inscritas em determinados espaços e tempos.

Vamos, então, conhecer as especificidades destes espaços, tempos e sujeitos responsáveis na realização deste estudo.

❖ *A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva” e os espaços-tempo de pesquisa e formação*

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, localizada num bairro de região periférica de Campinas, atende mais de 500 alunos entre a 1ª e 8ª série do Ensino Fundamental. De acordo com o Plano Escolar de 2005:

a maioria dos alunos mora em casas de alvenaria com serviço de saneamento básico e energia elétrica, sendo que poucos apresentam nível econômico baixo, mas ainda assim, há alguns que residem em favela semi-urbanizada próxima à escola. (PLANO ESCOLAR, 2005, p.6)

O horário de funcionamento da E.M.E.F, até o ano de 2005, era dividido em três períodos, organizados da seguinte maneira: - Matutino: das 07h às 11h, atendendo as turmas de 3ª, 4ª e 5ª séries; - Intermediário: das 11h às 15h, atendendo as turmas de 1ª, 2ª e uma 3ª série; e Vespertino: das 15h às 19h atendendo as turmas de 6ª, 7ª e 8ª séries.

Quanto ao espaço físico da escola, há cinco salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma biblioteca escolar, um refeitório, um estúdio de rádio (no próprio refeitório), uma quadra oficial e uma mini-quadra. (Plano Escolar, 2005).

Vale dizer que no período da realização desta pesquisa, mais especificamente nos anos de 2004 e 2005, e ainda, no atual momento, a escola Padre Silva se vê envolta à realização de inúmeros projetos, o que tem ocasionado uma constante reflexão e avaliação acerca dos objetivos e metas da escola, bem como uma contínua construção do projeto político pedagógico desta instituição.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2005, p.17),

a equipe de professores, funcionários e de gestão entende como fundamental o trabalho desenvolvido nos diferentes projetos e enfatiza a necessidade de potencializar ainda mais a integração entre estas atividades e o trabalho de sala de aula e da escola como um todo.

Segue a relação de alguns desses projetos, os quais a escola tem desenvolvido no âmbito de suas ações educativas, e que se faz importante contextualizar:

- *Biblioteca Escolar*: projeto que configura na busca pela re-significação deste espaço para que se constitua num centro cultural para a escola e para a comunidade;
- *Rádio Escola "Espaço Aberto"*: o objetivo deste projeto visa o desenvolvimento e o incentivo da comunicação no ambiente escolar, despertando a criatividade e o interesse por assuntos variados, que

passam a fazer parte da programação da rádio, além de proporcionar um momento de lazer e cultura para os alunos;

- *Teatro*: este projeto tem como proposta desenvolver a observação, a concentração e, sobretudo a expressão oral e corporal dos alunos, além de possibilitar a criação de vínculos no grupo;
- *Grupo Jocad Pride Brasil*: o projeto desenvolvido pelo grupo JOCAD, constituído por uma funcionária da escola e por alunos de faixa etária variada, consiste num trabalho de *valorização da vida por meio de reflexões sobre as escolhas que se faz, fundamentalmente baseada na prevenção à dependência química* (Projeto Político Pedagógico, 2005, p.21).
- *Grupo de apoio*: consiste num atendimento diferenciado às crianças e adolescentes com defasagem no processo de aquisição da leitura e escrita. Cabe destacar que durante o ano de 2005, as professoras das séries iniciais, mais especificamente 1ª e 2ª séries,

elaboraram uma proposta de vivenciar novas formas de organização deste atendimento, possibilitando aos alunos experimentar o trabalho de outras professoras e às professoras a 'troca de olhares' sobre uma mesma criança (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2005, p.23).

- *Informática*: o projeto desenvolvido no laboratório de informática tem como principal objetivo, permitir que o computador seja incorporado à prática dos alunos e professores, não simplesmente como uma ferramenta tecnológica, mas também como um recurso pedagógico a contribuir nos processos formativos de cada um dos sujeitos envolvidos;
- *Projeto Recreio*: o projeto recreio envolve os alunos das séries iniciais e os participantes do Grupo JOCAD, configurando-se numa proposta diferenciada de compreender a função e o papel educativo deste momento na formação dos alunos. Deste modo,

A referida proposta atenta para a alimentação e o lazer como práticas importantes no desenvolvimento das crianças e adolescentes, merecendo, desta forma, intervenções educativas. Neste sentido, o projeto vem possibilitando o auto-serviço na alimentação escolar, por

meio do qual as crianças desenvolvem a autonomia para se servir, orientações sobre atitudes de higiene (das mãos e bucal), além da recreação dirigida que compreende a extensão do horário do recreio para que as crianças possam brincar sob a monitoria de uma equipe de alunos do grupo JOCAD, coordenado pela inspetora de alunos e pela professora de Educação Física. (*Ibidem*, p.26).

- *Projeto "Escola Singular: Ações Plurais"*: a partir de alguns dilemas apresentados pelo grupo de professores, em 2003, quanto às relações interpessoais e ao processo ensino-aprendizagem propriamente dito, desde 2004 a escola "Padre Francisco Silva", tem vivenciado o desenvolvimento do projeto: "*Escola Singular: Ações Plurais*" sob coordenação geral da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, com participação do Prof. Dr Guilherme do Val Toledo Prado e de seus orientandos. Ambos são professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Este trabalho vem sendo desenvolvido através da parceria estabelecida entre esta Escola, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP tendo como objetivo geral *promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva da superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem* (PROJETO ESCOLA SINGULAR: AÇÕES PLURAIS, outorgado em 22/10/04 pela Fapesp sob nº2003/13809-0). A realização deste projeto e o envolvimento da grande maioria dos professores da escola acabaram por delinear uma nova organização na estrutura escolar e na dinâmica de relações estabelecidas entre os profissionais da escola. Devido à influência direta deste projeto na realização de nossa pesquisa, trataremos mais adiante, de modo mais detalhado, as implicações e ações decorrentes da realização do mesmo nesta escola.

Quanto ao quadro de professores e funcionários, nos anos de 2004 e 2005, este se configurava da seguinte maneira: 08 professoras de 1^a à 4^a séries; 17

professores de 5ª à 8ª séries; 01 diretora; 01 vice-diretora; 01 orientadora pedagógica; 01 inspetora de alunos; 01 assistente administrativa; 03 funcionárias readaptadas - prestando serviços na secretaria (02) e biblioteca (01); 02 professoras de educação especial; 02 professoras substitutas contínuas (1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries); 05 serventes (01 funcionária da Prefeitura Municipal de Campinas – PMC, sendo 02 contratadas de modo terceirizado e 02 contratadas pela Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC); 03 guardas (02 funcionários da PMC e 01 contratado de modo terceirizado); 03 merendeiras (01 funcionária da PMC e 02 contratadas pela terceirização) (Vicentini, 2006).²⁹

Dadas algumas informações importantes sobre a escola “Padre Francisco Silva”, o próximo passo constitui em adentrarmos em alguns espaços e tempos que pude vivenciar nesta escola, inicialmente na condição de colaboradora da escola, aprendiz de professora, e um ano depois, já como aluna do mestrado, aprendiz de pesquisadora.

Foram espaços e tempos que no decorrer deste processo, desta experiência, se configuraram como espaços e tempos de formação, pesquisa, reflexão e colaboração: a sala de aula da professora Ítala, o grupo de trabalho de 1ª a 4ª série (GT-2) e o trabalho coletivo docente de 1ª e 2ª séries (TDC de 1ª e 2ª série). Começarei por este último:

♦ *Trabalho Docente Coletivo (TDC) de 1ª e 2ª série*

O Trabalho Docente Coletivo, mais conhecido como TDC, é um espaço institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação, em todas as escolas da Rede, cujo objetivo é possibilitar um momento de encontro coletivo entre os profissionais da escola, para que sejam discutidas questões cotidianas relacionadas à organização e funcionamento da unidade escolar, além de questões referentes aos processos pedagógicos e ações adotadas pelas

²⁹ As seguintes informações foram retiradas em VICENTINI, Adriana Alves. *O trabalho docente coletivo: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*, defendida em setembro de 2006, pelo grupo de Pesquisa Psicologia e Ensino Superior (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp. Esta pesquisa também se desenvolveu na E.M.E.F Padre Francisco Silva.

professoras e profissionais da escola (diretora, vice-diretora, orientadora pedagógica e funcionários).

Pude acompanhar, durante todo o ano de 2005, os encontros semanais de TDC das professoras de 1ª e 2ª séries da E.M.E.F. Padre Silva, onde também participam uma professora de Educação Especial, a orientadora pedagógica, a diretora e mais duas pesquisadoras, doutorandas da Faculdade de Educação da Unicamp, também colegas do GEPEC³⁰.

De modo mais detalhado fizeram parte deste grupo, durante o ano de 2005, os seguintes profissionais:

Participante	Função desempenhada na escola	Formação
Mabel	Diretora	Pedagogia e mestrado em Educação
Eliane	Vice-diretora	Ciências e Biologia/Pedagogia/Supervisão
Adriana	Orientadora Pedagógica	Pedagogia/Letras/ Mestrado em Educação em curso
Andréa	Professora da 1ª série A	Pedagogia/ Psicopedagogia
Ítala	Professora – 1ª série B	Pedagogia
Cidinha	Professora – 2ª série A	Magistério/Pedagogia
Mônica	Professora – 2ª série B	Pedagogia/Mestre em Educação
Stela	Professora de Artes	Pedagogia/ Didática/ Licenciatura em Educação Artística
Rosana	Professora de Educação Especial	Pedagogia

³⁰ As colegas e pesquisadoras que vivenciaram comigo o espaço-tempo do TDC na escola são: Laura Noemi Chaluh com a pesquisa de doutorado, ainda em andamento, *Do encontro ao re-encontro: o outro, o grupo e a formação na escola* e Carla Helena Fernandes, também doutoranda, com a pesquisa *Dizeres e escritas da/na formação das professoras e da pesquisadora-professora: possibilidades da autoria*.

Divino	Professor de Educação Física	Pedagogia/ Ciências Biológicas/ Educação Física
Dóris	Professora readaptada. Atua no Laboratório de Informática.	Magistério/ Psicologia Educacional / Mestre em Educação.
Laura	Pesquisadora do GEPEC	Doutorado em Educação em curso.
Carla	Pesquisadora do GEPEC	Doutorado em Educação em curso.
Tamara	Pesquisadora do GEPEC	Mestrado em Educação em curso.

Fonte: Plano Escolar/2005 da *EMEF Padre Francisco Silva*.

Cabe ressaltar que a divulgação dos nomes acima foi devidamente autorizada pelos sujeitos, conforme consta no termo de autorização para a realização da pesquisa, assinado por cada um dos participantes. No próprio termo havia a opção pela não divulgação dos nomes e no seu lugar a utilização de nomes fictícios que os próprios sujeitos poderiam apontar, mas nenhum dos participantes escolheu esta opção.

Estes encontros de TDC das professoras de 1ª e 2ª série aconteciam todas as sextas-feiras, das 09h15min às 10h50min, horário anterior à entrada destas professoras em sala de aula.

É interessante ressaltar que o fato de este grupo ser constituído em sua maioria por professoras de 1ª e 2ª série³¹, direcionou bastante o teor das discussões realizadas, uma vez que as preocupações em relação ao processo de alfabetização e letramento dos alunos representando um dos eixos em torno do qual se realizaram todas as outras discussões, inclusive, influenciando algumas decisões e ações da escola no que diz respeito à organização dos tempos e espaços presentes na unidade escolar, como por exemplo, a hora do recreio, a organização das aulas de informática, a definição de passeios e outros eventos na escola, e mesmo, a própria reorganização dos tempos de aprendizagem, visando

³¹ No ano de 2005, foram organizados três grupos de TDC: o TDC de 5ª à 8ª, o TDC de 3ª e 4ª e, o TDC de 1ª e 2ª. A divisão do grupo de 1ª à 4ª série, ocorreu em função de as professoras não conseguirem conciliar seus horários para a realização do encontro.

o estabelecimento de princípios e metas que objetivassem a promoção da melhoria do processo de aprendizagem, de modo mais específico, do processo de alfabetização dos alunos destas séries.

Acho importante dizer que o TDC, embora seja um espaço-tempo muito imbricado em questões mais práticas do cotidiano escolar, ou seja, profundamente voltado para a discussão e organização da própria rotina e funcionamento da escola, onde se tem que tomar algumas decisões de forma imediata, o modo como ele se realizou nos permite outras compreensões quanto à importância deste na formação dos sujeitos que dele participam: o rodízio entre todos os participantes na coordenação do encontro. Em outras unidades escolares esta coordenação é feita sempre pela orientadora pedagógica, a estruturação e planejamento da pauta a ser discutida, as muitas leituras sempre presentes, as muitas escritas sempre presentes, ou seja, no lugar de uma ata formal, o registro do vivido, sentido e refletido na discussão, a partir do olhar de quem registra, uma vez que este registro também acontecia na forma de rodízio entre os envolvidos.

Tudo isso confere ao TDC a marca de um espaço-tempo de formação, reflexão e aos poucos, colaboração. Sendo assim, foi com base nestes aspectos que tomamos este espaço-tempo como fonte primordial para a produção dos dados e decorrentes interpretações e análises.

♦ *Grupo de Trabalho de 1ª à 4ª série (GT-2)*

O Grupo de Trabalho de 1ª à 4ª série, mais conhecido como GT 2³², nasceu com o projeto *Escola Singular: Ações Plurais*, no início de 2004, devido à necessidade do próprio grupo de professores em criar na escola um espaço coletivo no qual pudessem discutir e compreender, de modo mais aprofundado, os dilemas e problemas que vivenciavam na sala de aula, um espaço em que pudessem estudar, ler, refletir e, juntos, construir estratégias visando à superação de tais dificuldades. Sendo que diante de tantas demandas e

³² Grupo de Trabalho que reúne os professores de 1ª à 4ª série.

exigências práticas da própria organização da escola, o TDC (trabalho coletivo docente) não conseguia dar conta de abarcar tais necessidades de modo efetivo.

A criação deste outro espaço coletivo na escola, um espaço instituinte, foi a nosso ver, uma ação extremamente potencializadora na mudança que buscavam desenvolver não só na escola, mas no próprio desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e equipe de gestão.

Os encontros do GT 2, nos anos de 2004 e 2005, aconteceram às segundas-feiras no horário das 15 às 17 horas e deles fazia parte a grande maioria das professoras de 1ª à 4ª série, a equipe de gestão, dois professores da Universidade (a professora Ana Aragão e o professor Guilherme Prado), responsáveis por coordenar as discussões do grupo e, ainda, três orientandas de pós-graduação, sendo eu uma delas.

De maneira mais detalhada segue a relação das professoras e demais profissionais que fizeram parte deste grupo nos anos de 2004 e 2005:

Participante	Função desempenhada na escola	Formação
Mabel	Diretora	Pedagogia / Mestre em Educação
Eliane	Vice-diretora	Ciências e Biologia/Pedagogia/Supervisão
Adriana	Orientadora Pedagógica	Pedagogia/Letras/ Mestrado em Educação em curso
Andréa	Professora de Educação Especial	Psicopedagogia
Andréa Reolon*	Professora da 1ª série A	Pedagogia/ Psicopedagogia
Ítala	Professora – 1ª série B	Pedagogia
Cidinha*	Professora – 2ª série A	Magistério/Pedagogia
Clarice	Professora – 4ª série B	Magistério
	Professora – 2ª	

Mônica	série B	Pedagogia/Mestre em Educação
Stela*	Professora de Artes	Pedagogia/ Didática/ Licenciatura em Educação Artística
Dóris*	Professora readaptada. Atua no Laboratório de Informática.	Magistério/ Psicologia Educacional / Mestre em Educação.
Sheila	Professora – 4ª série A	Magistério/Pedagogia
Paula	Psicóloga e Pesquisadora da Universidade	Doutorado em Educação em curso
Adriana	Professora Pesquisadora da Universidade	Mestre em Educação
Tamara	Professora Pesquisadora da Universidade	Mestrado em Educação em curso
Ana	Professora da Universidade e Coordenadora geral do <i>Projeto Escola Singular: Ações Plurais</i>	Doutora em Educação
Guilherme	Professor da Universidade.	Doutor em Linguística Aplicada

Fonte: Plano Escolar/2005 da *EMEF Padre Francisco Silva*.

* Estas professoras participaram do grupo do GT somente durante o ano de 2004. Sendo que a professora Andréa Reolon retomou sua participação no grupo, em 2006.

Vale dizer que o espaço do GT foi um espaço pensado desde o ano de 2003, quando a professora Ana Aragão recebeu um convite da equipe de gestão para participar dos encontros do Trabalho Docente Coletivo (TDC) de 5ª à 8ª série, na Escola Municipal “Padre Francisco Silva”. Neste momento, buscou-se discutir com o grupo de professores estratégias de ação para a superação dos problemas relacionados à indisciplina escolar, à docência (dimensões pedagógicas, sociais e pessoais) e aos projetos da escola (coletivos e individuais).

Após discussões teóricas e práticas durante as reuniões de TDC de 5ª à 8ª, decidiu-se por uma transformação do projeto pedagógico da escola. A idéia de transformação do mesmo implicava na necessidade de todos os sujeitos da escola estarem envolvidos, e, em função disso, a proposta foi levada para ser analisada no TDC de 1ª à 4ª série, sendo que este grupo também decidiu trabalhar por essa mudança.

Toda a abertura da escola possibilitada pela equipe de gestão, para a realização de estudos e discussões teóricas mobilizou e motivou o corpo docente envolvido, instaurando o desejo e a vontade de manter encontros, contando com a parceria de profissionais da universidade, para discutirem teoricamente os dilemas cotidianos. (Sadalla, Prado, Chaluh e Pina, 2006).

A construção em forma conjunta deste novo Projeto Político Pedagógico favoreceu mais ainda o trabalho coletivo na escola, valorizando e assumindo a sua importância na realização de futuras ações. A constituição do coletivo, permeado por uma pluralidade de vozes, teve um objetivo comum, a formação de uma escola singular. E, neste contexto, nasceu a idéia do projeto *Escola Singular: Ações Plurais*.

Ao final do ano de 2003, acordado com o grupo a necessidade e disposição na transformação do projeto pedagógico da escola e na construção de um projeto em parceria com a universidade, foram dados os primeiros passos em busca destes outros/novos modos de fazer e pensar a escola: a elaboração e redação do projeto intitulado *Escola Singular: Ações Plurais*, nome proposto pelo grupo. Este processo inicial contou com a colaboração dos diversos membros da escola e da universidade, cujas etapas delinearam-se da seguinte maneira (Projeto Escola Singular: Ações Plurais, 2003, processo nº2003/13809-0):

Caracterização dos dilemas, problemas e temáticas provenientes da comunidade escolar: a partir dos registros manuscritos e áudio-gravados realizados nas reuniões com os docentes, procedeu-se o resumo dos encontros ocorridos durante o ano, que foi apresentado ao corpo docente na forma de temáticas e dilemas discutidos. Foi combinado que cada professor deveria arrolar suas inquietações e indagações e o coordenador fez uma categorização inicial que passou a ser discutida por todos na escola. Em seguida, ficou decidido que seriam feitas entrevistas com diversos membros da comunidade escolar (professores,

funcionários, alunos e pais) para que se tivesse uma primeira amostra do que eles pensam sobre a escola e de seu projeto pedagógico, conhecimentos que têm de seu desempenho escolar/profissional e propostas para os problemas apontados. Finalmente, definiram-se quais eram os problemas de pesquisa: indisciplina, relação professor-aluno, tempo insuficiente para o estabelecimento de vínculos mais profundos e dificuldade de um trabalho mais interdisciplinar no caso dos professores de 5ª à 8ª série, um trabalho mais coletivo na escola, entre outros. Seguiu-se a isto a escrita coletiva dos textos teóricos que compuseram a introdução teórica do projeto, bem como das demais partes, podendo os diferentes membros opinar em uma lista de discussão via internet, alterando e propondo pontos de inserção segundo suas necessidades. Além disso, em reuniões semanais com os dois grupos de docentes, a versão redigida do projeto era apresentada aos membros da escola que também opinavam e alteravam a partir das discussões acerca de palavras mais apropriadas ou itens inteiros. (PROJETO ESCOLA SINGULAR: AÇÕES PLURAIS, 2003, p.29 e 30).

E neste momento intenso de troca e significação coletiva de conceitos, princípios, objetivos e metas, o projeto “*Escola Singular: Ações Plurais*” foi organizado a partir de três grandes eixos:

a) a interdisciplinaridade;

b) a reorganização curricular (organização vertical e horizontal de projetos coletivos, buscando alterar estruturas de organização escolar, reorganização das rotinas das classes de 5ª à 8ª séries, trimestralização do trabalho anual, inserção da disciplina “Filosofia, Ética e Cidadania” no currículo e instituição de assembléias de classe);

c) relações interpessoais na escola.

É interessante notar que a vivência desta construção e mesmo, escrita coletiva desse projeto, a definição dos objetivos pretendidos, foi afetando diretamente o próprio projeto político-pedagógico da escola, onde tanto na elaboração e redação de um, quanto do outro, começavam a haver mãos, idéias e desejos de professores, funcionários, alunos, enfim, toda a comunidade escolar de fato se voltava para a construção coletiva de objetivos e princípios comuns. Aqui, um grande espaço para a criação de um trabalho coletivo que pudesse se desenvolver de forma colaborativa, na perspectiva que estamos, aqui, assumindo (Hargreaves, 1998 e Fiorentini, 2004).

Pontuar a história deste outro espaço-tempo que se instituía na escola, a partir de demandas do próprio grupo traz à tona o quanto este processo é também constitutivo da identidade, das ações e das crenças dos profissionais da EMEF “Padre Francisco Silva”, neste período de 2004 (e arriscamo-nos a dizer, até o momento), configurando-se num espaço primordial para potencializar o processo de reflexividade dos professores, promovendo maior clareza de seus objetivos e ações como profissionais, possibilitando ainda a tomada de consciência dos saberes docentes produzidos, bem como a sistematização de alguns destes saberes.³³

Para conseguirmos materializar com mais concretude o que permeava os dilemas dos professores e suas discussões no espaço do GT, mencionarei aqui as temáticas que foram trabalhadas, estudadas, discutidas e refletidas com o GT2.

Durante o ano de 2004: os dilemas dos docentes foram discutidos, definindo-se uma lista do que mais afligia aquele grupo de professores de 1ª à 4ª série, logo no primeiro encontro do GT, ocorrido em 09/02/2004, a partir de uma atividade intitulada “Temores e Esperanças”. Nesta atividade, os professores e todos ali presentes – equipe de gestão, funcionários e pesquisadores – deveriam listar num papel quais eram os temores e as esperanças em relação ao trabalho a ser desenvolvido em 2004. Como era início do ano letivo, os envolvidos encontravam-se bastante entusiasmados e motivados, apontando como esperanças:

- *“A importância do trabalho do GT no desempenho profissional de cada professor;*
- *As salas de aula, demonstrando logo no início do ano muita vontade de aprender;*
- *A possibilidade do crescimento pessoal e profissional;*

³³ É importante destacar que o projeto Escola Singular: Ações Plurais foi enviado à Fapesp em dezembro de 2003 com solicitação de apoio na rubrica Melhoria do Ensino Público. Mesmo sem haver nenhuma resposta deste órgão de fomento, os docentes, apoiados pela equipe de gestão, decidiram iniciar as transformações lá propostas. Assim, a partir de fevereiro de 2004, foram instituídos os dois Grupos de Trabalho: GT1 (5ª à 8ª série) e GT2 (1ª à 4ª série). O apoio da Fapesp foi iniciado em outubro de 2004, com a concessão de bolsas de estudos a 20 professores envolvidos e apoio financeiro para a compra de equipamentos e materiais de consumo e para o pagamento de serviços de terceiros.

- *Que o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, contribua no alcance dos objetivos traçados pelo corpo docente;*
- *Equipe integrada;*
- *Comprometimento na relação professor aluno;*
- *Trabalho coletivo e reflexivo;*
- *A possibilidade da aprendizagem pelo e no grupo;*
- *Entrelaçamento do projeto com o trabalho da escola;*
- *Organização dos horários da escola;*
- *Trabalhar feliz;*
- *Integração entre professores e estagiários;*
- *Trabalhar na área de alfabetização;*
- *Melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e disciplina dos alunos;*
- *Ter o projeto apoiado pela Fapesp.”*

(Caderno de Registro da Pesquisadora –1)

Sendo estas as esperanças do grupo de professores e profissionais envolvidos no GT2 de 1ª à 4ª série, o grupo também apresentou seus temores em relação ao trabalho a ser desenvolvido naquele ano, os considerando como seus principais dilemas, a partir dos quais deveriam se pautar as discussões, reflexões e leituras propostas no GT. Sendo assim, os temores/dilemas apontados foram:

- *“Organização do tempo na sala de aula;*
- *Não conseguir realizar um bom trabalho com o aluno que chega à escola;*
- *Não conseguir “dar conta” do conteúdo proposto e do processo de alfabetização;*
- *Não ter competência para o desenvolvimento do trabalho;*
- *Não conseguir estabelecer uma boa relação com a comunidade;*
- *Não saber lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais;*

- *O excessivo número de alunos;*
- *Não saber lidar com a afetividade na sala de aula;*
- *Falta de confiança e insegurança no próprio trabalho”.*

(Caderno de Registro da Pesquisadora –1)

A partir do que os professores colocam como esperanças e temores é possível perceber que aquilo que têm esperança em superar e alterar, corresponde exatamente aos seus temores, ou seja, ao fato de conseguirem atingir os objetivos que se propõem e buscar resolver os dilemas que vivenciam, sendo que a realização deste projeto na escola, a parceria com outros profissionais, a construção de um espaço coletivo de estudo, troca e reflexão, acabam sinalizando a possibilidade de mudança, transformação e esperança.

Partindo deste contexto, as temáticas estudadas, discutidas e refletidas pelo grupo envolvido foram:

- *“A relação desenvolvimento e aprendizagem, a partir de um estudo sobre indicadores de desenvolvimento e indicadores de aprendizagem;*
- *Os saberes necessários ao trabalho de leitura e escrita com os alunos de 1ª à 4ª série;*
- *O processo de avaliação e os critérios de avaliação no trabalho com leitura, escrita e matemática”.*

(Caderno de Registro da Pesquisadora –1)

É importante destacar que com a aprovação do projeto pela FAPESP em outubro de 2004 (ou seja, durante nove meses todos os profissionais da escola se encontraram nesse espaço-tempo do GT, sem receber nenhuma remuneração, o que só ocorreu com a outorga do projeto, onde os participantes passaram a ser bolsistas), houve algumas exigências deste órgão de fomento: os professores, a partir de então, deveriam também desenvolver um projeto de pesquisa relacionado ao trabalho que desenvolviam em sala de aula e às próprias discussões do GT e ainda, deveriam se reunir por mais duas horas além do GT, para estudarem e

discutirem sobre suas temáticas de pesquisa. Esta exigência ocasionou de certo modo, uma redefinição na própria organização dos GTs (tanto o GT-1 de 5ª à 8ª série quanto o Gt-2 de 1ª à 4ª série) e das relações por eles produzidas. Esta reorganização do espaço do GT implicou na criação de um novo/outro espaço coletivo na escola, isto é, subgrupos, os quais os professores denominaram “*Gtzinhos*”, que foram organizados a partir das temáticas de interesse dos professores e da relação desta temática com seus projetos de pesquisa. Os “*Gtzinhos*”, que passaram a configurar como pequenos grupos de pesquisa acerca de um tema específico, aconteciam num outro horário, diferente do horário do GT, num período de duas horas semanais. Vale dizer que esta outra organização, este outro grupo, espaço de formação que surgia na escola, possibilitava novas formas de integração e relação entre os profissionais, afinal, o que caracterizava o grupo era o tema de interesse e não a série a qual o professor lecionava, permitindo assim uma integração entre os professores de áreas específicas (de 5ª à 8ª série) com os professores de 1ª à 4ª série. Os subgrupos ficaram definidos a partir das temáticas de interesse, da seguinte maneira:

- Relações interpessoais do processo ensino-aprendizagem;
- Ações didático-pedagógicas: buscando a compreensão do processo ensino-aprendizagem;
- Ações didático-pedagógica: buscando a compreensão do trabalho com a inclusão;
- Ações diadático-pedagógicas, buscando a compreensão do trabalho diversificado;
- Motivação;
- Interdisciplinaridade.

As discussões destes subgrupos são, sistematizadas e também apresentadas no GT, através de Seminários bimestrais, onde são apresentadas suas reflexões, discussões e o andamento de suas pesquisas individuais realizadas na escola, a partir do próprio trabalho.

Embora os encontros dos Gtzinhos não tenham sido considerados em nossa pesquisa, é possível afirmarmos a importância deste espaço no processo de reflexão dos professores e mesmo na possibilidade destes se constituírem enquanto professores-pesquisadores, uma vez que, nestas reuniões, os professores buscavam as teorias e estudos que melhor se adequavam ao objeto de estudo que pretendiam desenvolver, escreviam seus textos de pesquisa, relatórios, discutiam o que cada uma estava produzindo, escreviam textos para apresentar em eventos científicos na área de educação. Enfim, começaram a desenvolver na escola um outro tipo de atividade docente, diferente de sua principal atividade – o ensino – esta nova atividade que passavam a assumir – a pesquisa – começava a lhes oferecer instrumentos para melhor compreenderem os fenômenos, dificuldades e problemas que vivenciavam, de uma maneira mais aprofundada e (por que não dizer?) mais crítica.

Retomando as temáticas discutidas no GT2, no ano de 2005 participei apenas das discussões e encontros ocorridos no segundo semestre, então, tomarei como referência apenas este período:

- Relação afeto-cognição;
- Diversidade e pluralidade cultural;
- A organização da escola em Ciclos de aprendizagens, fazendo a discussão entre Ciclos x Seriação.

Vale ressaltar, que ao longo do desenvolvimento do projeto *“Escola Singular: Ações Plurais”*, as discussões, bem como a própria organização do espaço do GT, buscaram construir um diálogo constante com as discussões e reflexões tidas no TDC, bem como com as práticas desenvolvidas cotidianamente na sala de aula, estabelecendo uma relação de complementaridade, tendo sempre como ponto de partida as necessidades e demandas da escola e dos professores.

♦ *A sala de aula da Professora Ítala*

Como já relatado inicialmente, a minha inserção na sala de aula da professora Ítala ocorreu logo início de 2004, quando decidi participar de algumas atividades da escola, como, por exemplo, acompanhar as reuniões do GT, mas também, poder participar das relações de ensino e de aprendizagem ocorridas na sala de aula, cenas e imagens imprescindíveis para compreender de fato o cotidiano da escola. Estando recém-formada e, ainda, não atuando como professora, o desejo desta aprendiz em conhecer e saber cada vez mais e melhor a sala de aula me acompanhavam a cada estada na escola, o que de certo modo foi possibilitando o meu vínculo com o grupo de professoras, me permitindo um sentimento ainda maior de pertencimento em relação a este grupo e à escola.

Assim, diante das experiências e aprendizagens vivenciadas ao longo do ano de 2004, na sala de 1ª série da professora Ítala e que apresentava alguns problemas (principalmente em relação à indisciplina), mas também cheia de esperanças, vontades, curiosidades, descobertas, aprendizagens e muito ainda para aprender, fui dando conta que mesmo querendo investigar o processo de construção dos saberes docentes a partir do coletivo da escola, não era possível fazê-lo sem ter como referência as múltiplas relações que aconteciam no espaço-tempo da sala de aula, onde de fato aprendemos nossa profissão. Nesse sentido, aproveitando o vínculo já estabelecido com esta professora e também o fato de ter aprendido muito com suas ações, reflexões e na relação que fomos aos poucos construindo, decidimos – eu e meu orientador – que a sala de aula também seria um outro espaço-tempo de análise para desenvolvermos nossa pesquisa.

Buscarei, aqui, de modo mais sucinto, trazer um pouco do como se deu a organização do trabalho pedagógico da professora Ítala em sala, nos anos de 2004 e 2005, sendo que tais aspectos serão retomados com mais profundidade no próximo capítulo onde iremos analisar cada um dos espaços-tempo definidos como objeto de nosso estudo e reflexão.

O fato de acreditar que todos nós nos constituímos nas e pelas relações que estabelecemos com o outro, fez com que a professora Ítala buscasse garantir

na sala, diariamente, um momento em que todos pudessem conhecer melhor uns aos outros, em que cada um pudesse falar de seus sentimentos: tanto das alegrias quanto das tristezas que os acompanhavam até a escola. Cada dia, a professora perguntava para cada uma das crianças *“Como, você veio para a escola hoje? Feliz, triste, cansado, com sono e por quê?”* e cada um respondia como se sentia naquele dia. Era muito interessante este momento, pois todos paravam para ouvir o que outro coleguinha tinha para dizer, como ele estava naquele dia, possibilitando, assim, a vivência de algumas atitudes como o respeito e o cuidado com o outro, com o que pensa e sente, além do fortalecer o vínculo professora-aluno.

Em seguida, um outro momento diário: *“a leitura”*. Todos os dias, a professora levava uma história para ler aos seus alunos, explorando os diversos aspectos do livro: quem era o autor, o ilustrador, o gênero da história, alterando o timbre da voz em determinadas passagens do texto, enfim, permitindo a cada uma daquelas crianças a possibilidade de adentrar cada vez mais no encanto e na fantasia daquilo que era lido.

Outra atividade que também acontecia diariamente era a escrita de uma *“adivinha folclórica”*, onde os alunos copiavam da lousa a pergunta para responderem por escrito utilizando suas hipóteses. Além desta atividade, era muito freqüente o trabalho em duplas, sempre organizadas pela professora de forma intencional a fim de que aqueles que sabiam um pouco mais desestabilizassem cognitivamente aqueles que sabiam um pouco menos, gerando o conflito e, com isso, contribuindo para que a aprendizagem acontecesse.

As atividades planejadas, no caso da alfabetização, muitas vezes diferenciavam-se de acordo com o nível de hipótese de escrita dos alunos, de modo a constituírem-se em bons desafios a serem resolvidos pelas duplas.

Conversando com a professora Ítala sobre as estratégias e as atividades que planejava e realizava em sala, ela aponta que a opção em trabalhar desta forma deve-se à crença de que só poderá ampliar a experiência e o repertório de conhecimentos dos seus alunos, em relação à escrita, por exemplo, à medida que

as atividades se ajustarem às necessidades de cada aluno e, nesse sentido, promover o diálogo do processo de ensino com o processo de aprendizagem.

Vale dizer que toda fundamentação presente na prática da professora, e muito visível quando conversamos sobre o porquê de algumas de suas ações e decisões em relação ao trabalho pedagógico, tem grande relação com todo o movimento realizado pela escola, de discutir e refletir coletivamente sobre os dilemas e ações cotidianas que afligem a cada um dos docentes e, ao mesmo tempo, ao grupo como um todo, buscando cada vez mais fundamentar-se teoricamente. Sendo que muitas vezes é com esta fundamentação teórica estudada, discutida e refletida no GT ou mesmo no TDC, que permite aos docentes construir um conjunto de referenciais capaz de subsidiá-los em seus fazeres cotidianos, possibilitando, desta forma, a emergência de saberes próprios, originários de um contexto específico.

Apresentados, aqui, cada um dos espaços-tempo assim por nós definidos, e que compuseram o *lócus* de nossa análise, gostaríamos de justificar o porquê de denominarmos cada um destes espaços da escola: TDC, GT e sala de aula, por espaços-tempo de formação, reflexão, colaboração e pesquisa.

Desenvolver uma pesquisa cujo objetivo visa a compreensão do processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos dos professores no cotidiano escolar, a nosso ver, vai exigir da pesquisadora atenção e preocupação com a própria relação que tanto o sujeito-pesquisador quanto o sujeito-pesquisado estabelece com o saber e o conhecimento. E nesse sentido, contando com as preciosas contribuições de Charlot (2000), quando afirmamos a idéia de relação com o saber, queremos dizer que *“a relação com o saber é relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”* (p.78), sendo que, apoiados nessa premissa, pautamos nosso olhar para a sala de aula, para o grupo coletivo do GT

e para o grupo coletivo do TDC, enquanto espaços-tempo não só de produção e mobilização, mas também de relação com o saber.

Assumimos que falar em relação com saber é também falar em relação com o espaço e com o tempo, e que se inscreve na apropriação e significação do sujeito com o mundo, na sua construção identitária, nas relações que estabelece com os outros, que requerem tempo e espaço de atividades que jamais se acabam. Conforme diz, sabiamente, nosso autor

São essas as dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber. Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. (CHARLOT, 2000: P.79).

Realizada esta exposição acerca dos espaços-tempo que tomamos para analisarmos o movimento de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes inscrito no cotidiano da escola “Padre Francisco Silva”, nesta perspectiva de relação com o saber, apresentaremos os princípios norteadores na organização e sistematização dos dados da pesquisa e de nossa análise.

❖ ***Pistas, indícios e vestígios em busca de possíveis compreensões acerca dos saberes e conhecimentos que se inscrevem no cotidiano escolar.***

“Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta (...) De tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê, não vendo. Experimente ver pela primeira vez o que vê todo dia sem ver. Parece fácil, mas não é (...)” (Otto Lara Resende – Vista Cansada).

Apontaremos, agora, as bases teórico-metodológicas que fundamentaram o nosso olhar para os fragmentos de imagens, os indícios com os quais fomos nos deparando, produzindo alguns modos possíveis de analisar os dados aqui apresentados.

Já de início, gostaríamos também de pontuar – a partir do que discutimos anteriormente sobre a questão do sentido e significação – que não pretendemos esgotar o tema dos saberes e conhecimentos docentes a partir de nossas análises e nem afirmar a possibilidade de construirmos um sentido único e verdadeiro acerca do que pudemos interpretar neste processo. Como foram múltiplas as imagens que se configuraram em nosso caleidoscópio, múltiplas também poderiam ser as análises e interpretações suscitadas neste jogo marcado pela ação de vermos *'belas imagens'*.

Deste modo o que encontrarão em nosso texto será uma dessas inúmeras possibilidades de olharmos o movimento de mobilização, produção e significação de saberes e conhecimentos por um conjunto de educadoras, numa escola específica. Assim sendo,

não há sentido imanente. Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer um. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidade, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p.45).

Isto posto, acreditamos que os referenciais de análise mais ajustado à perspectiva que estamos construindo a longo do texto é o *Paradigma Indiciário* de Carlo Ginzburg. Olhar para a produção e mobilização de saberes e conhecimentos a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, a partir do processo de significação que vai emergindo nestas e por estas relações, e da própria relação com o tempo, espaço, contexto e cultura, tudo isso, nos exige

muita atenção aos detalhes, vestígios, enfim, aos aspectos que num primeiro momento ainda não se mostram de maneira visível e compreensível.

De acordo com Ginzburg (1989), o Paradigma Indiciário de análise surge como um arcabouço que propõe uma metodologia de análise própria das Ciências Humanas. Este paradigma fundamenta-se na idéia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real reconhecendo a pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos a este real e a possibilidade de ir além do que está exposto.

No texto *“Sinais: raízes de um paradigma indiciário”*, Ginzburg (1989) analisa e teoriza explicitamente sobre este paradigma, buscando no interior de um sistema de sinais culturalmente compartilhados *signos que tenham a voluntariedade dos sintomas (Ibidem, p.171)*. São nos sinais involuntários, nas miudezas que aparece o aspecto mais certo da individualidade do autor.

Como mostra Carlo Ginzburg (1989), a idéia principal, contida nesta proposta metodológica é a de que *se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (Ibidem, p.177)*.

Isto implica dizer que são nesses sinais, pistas, indícios, que são possíveis novas percepções da realidade, trazendo os aspectos subjacentes às situações que não são imediatamente visíveis, e que estão ligadas às experiências concretas e suas características peculiares. Sendo assim, *a natureza secundária destes elementos faz com que sejam menos controlados, censurados e adequados ao que se imagina ser o esperado, aporta chaves para se penetrar em áreas ocultas (Esteban, 2002, p.6)*.

A análise indiciária valoriza componentes da singularidade e detalhes secundários, situados muitas vezes na aparência das coisas. O grande objetivo é reconhecer e remontar uma dada realidade, estabelecendo elos coerentes entre os eventos, enfim, estabelecendo uma conexão narrativa dos fatos. Isto é o que podemos considerar por ler e decifrar pistas. (Wisnivesky, 2003).

Esteban (2002) clarifica bem o conceito de pistas ao dizer que estas são fragmentos selecionados num processo interpretativo, possíveis de serem transformados por este mesmo processo em objetos de conhecimento, dentro de

situações socialmente construídas e culturalmente demarcadas. É importante enfatizar que *as pistas são percepções parciais e que trazem em si marcas da totalidade à qual pertencem, dentro de um processo permanente de reconstrução do qual também participam as lacunas, as descontinuidades, as rupturas, as incoerências* (Ibidem, 2002, p. 6).

É válido afirmar que, neste procedimento de análise, não se estabelece uma técnica pré-definida com etapas específicas, pois o procedimento de análise será definido com base nos objetivos, nas especificidades dos dados e do próprio contexto da pesquisa, e nas características pessoais do pesquisador, sempre tendo em vista os pressupostos teóricos aqui apresentados e que irão fundamentar a análise.

Assim, compreendemos que é na observação e participação das situações cotidianas vivenciadas nos espaços-tempo da escola, e nas relações aí produzidas, que será possível encontrar pistas, indícios, sinais que produzam em nosso caleidoscópio, a composição, mistura e entrelaçamentos dos diversos cacos, fragmentos, pequenas imagens, revelando o desenho de uma imagem ainda maior, o processo de construção dos conhecimentos e saberes na escola, bem como os elementos que neste processo estão envolvidos.

Detalharemos agora, o modo como fomos organizando as informações, registros, encontros, vivências, enfim, o conjunto de experiências permitidas à pesquisadora na relação com a escola e com os seus outros, sujeitos participantes da pesquisa, configurando o conjunto de dados da pesquisa a serem investigados, esmiuçados, à procura de pistas e indícios na construção de possíveis sentidos e significados acerca de nossa temática de pesquisa. Denominamos estes dados – guardados no decorrer do processo de pesquisa e escrita – por *fragmentos*, que organizamos da seguinte maneira:

Fragmentos produzidos pela pesquisadora: Consideramos estes fragmentos, como o conjunto de informações, verbalizações e reflexões contidas nos cadernos de registros da pesquisadora, durante os anos de 2004 e 2005, totalizando três cadernos:

- Caderno de registro 1: registros referentes ao GT-2 no ano de 2004;
- Caderno de registro 2: registros referentes às experiências vivenciadas na sala de aula da professora Ítala em 2004 e 2005;
- Caderno de registro 3: registros referentes aos encontros do TDC e do GT-2 no ano de 2005.

Fragmentos produzidos pelo coletivo de professores de 1ª à 4ª série da E.M.E.F. Padre Francisco Silva: Consideramos por fragmentos produzidos pelas professoras, equipe de gestão e outros envolvidos nos grupos coletivos que aqui foram tomados como objeto de análise, o conjunto de informações, verbalizações e reflexões contidas:

- no caderno de registro das reuniões do grupo de trabalho docente coletivo (TDC) das professoras de 1ª e 2ª série, no ano de 2005;
- nas audiograções das reuniões do grupo de trabalho docente coletivo (TDC) das professoras de 1ª e 2ª série, no ano de 2005, perfazendo um total de 12 encontros audiogravados;
- nas transcrições das audiograções de 8 reuniões do grupo de trabalho docente coletivo das professoras de 1ª e 2ª série, no ano de 2005;
- nas audiograções das reuniões realizadas no GT-2, com o grupo de professores de 1ª à 4ª, nos anos de 2004 e 2005;
- nas transcrições de 7 reuniões do GT-2, com o grupo de professores de 1ª à 4ª, realizadas nos anos de 2004 e 2005;

Fragmentos da professora Ítala, participante da pesquisa: Consideramos estes fragmentos, como o conjunto de informações, verbalizações e reflexões produzidas pela professora Ítala e contidas em seus relatórios de pesquisa, elaborados como uma das exigências para a participação no projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Fragmentos de documentos oficiais produzidos pela E.M.E.F. Padre Francisco Silva: Consideramos estes fragmentos, como o conjunto de informações contidas nos documentos oficiais da escola, considerados importantes para a contextualização e produção dos dados, produzidos em 2003, 2004, 2005 e 2006, sendo eles:

- projeto de pesquisa Escola Singular: Ações Plurais, elaborado em 2003;
- projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva referente aos anos de 2004, 2005 e 2006;
- plano escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, elaborado em 2005, destinado à secretaria de educação municipal, onde constam: breve caracterização da escola e comunidade escolar, descrição dos bens materiais da escola e espaço físico, descrição dos projetos desenvolvidos e do quadro de funcionários, professores e especialistas.

Todos estes fragmentos foram organizados em um inventário de informações apresentado em anexo.

Feita esta primeira organização, o segundo passo foi a realização de uma exaustiva leitura acerca de tudo o que reunimos buscando um possível recorte, o que nos foi exigido face à infinidade e complexidade de informações contidas nos dados selecionados.

Ao realizar a leitura deste vasto material, não era possível distinguir o que era mais importante à nossa pesquisa a fim de satisfazer nossos objetivos. Diante das lembranças que a leitura dos registros ia nos provocando, evocando experiências, sentimentos, palavras extremamente significativas – afinal eu também fazia parte de todo este movimento de aprendizagem e formação –, tudo nos parecia fundamental. Então, o que fazer neste emaranhado de vozes, sentimentos e palavras, o que trazer para o texto da pesquisa? Afinal, tudo o que víamos e enxergávamos era constitutivo do processo de pesquisa.

Retomando as proposições de Ginzburg (1989) acerca daquilo que estaríamos considerando como indícios para a compreensão do processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos docentes, diante dos limites e possibilidades vivenciados no cotidiano escolar, esbarramos na razão maior de ser da escola, dos discursos e ações que se construíam a todo instante por aquele conjunto de professoras, especialistas, pesquisadoras: a criança, o adolescente, o aprendiz – aluno/estudante. Assim, quais seriam as falas, registros, experiências que mais poderiam dizer do empenho e busca dos profissionais da escola na melhoria do processo de formação e aprendizagem de seus alunos? Quais seriam as falas e registros que melhor retratavam as ações educativas, pensadas, planejadas, significadas elaboradas e reelaboradas, diante dos limites e possibilidades que entremeavam todo este movimento?

Nesse sentido, definimos como critério de seleção e identificação dos nossos *indícios*, o que de certa forma nos permitiria compreender aquilo que a singularidade de tais eventos tinha a nos revelar, o conjunto de verbalizações e registros que se referiam às ações educativas desenvolvidas pelo grupo de professoras, especialistas (orientadora-pedagógica, vice-diretora e diretora) e pesquisadores participantes dos encontros, e que emergiram no contexto das condições de trabalho e produção desta escola, num determinado período de tempo, que no caso deste trabalho referiu-se aos anos de 2004 e 2005.

De acordo com o projeto político-pedagógico da escola, elaborado pelo seus grupo de profissionais, no ano de 2004, e depois reavaliado no ano de 2005, apontam que:

(...) a atual função da escola é ampliar o conhecimento dos alunos, possibilitando a todos o acesso a conteúdos que efetivamente contribuam para sua formação e para o desenvolvimento de suas habilidades e de suas capacidades (cognitivas, sociais, culturais, psicológicas, políticas) necessárias à sua interação na sociedade. Quanto ao ensino fundamental, (...) encaramos essencialmente como o ensino que existe em função da formação do cidadão, para que ele compreenda, modifique, interfira, colabore para a melhoria do espaço onde vive no seu tempo, para que enfim, seja um agente transformador (...) Sendo a escola uma instituição de ensino, é imprescindível afirmar de que maneira concebemos este processo de obtenção de conhecimento. Buscamos uma relação centrada no sujeito do processo, sujeito ativo, que busca o conhecimento e modifica a natureza deste ao agregar a ele suas visões

peçoais. Afirmamos a credibilidade na capacidade do indivíduo, o respeito à individualidade, à potencialidade e à vivência de cada um. Nosso objetivo é partir sempre do conhecimento que cada criança ou que cada adolescente traz, o saber não formal, para ampliá-lo através do contato com conhecimentos científicos e culturais socialmente reconhecidos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – 2004,p.04).

Considerando que o trecho acima é resultado de uma produção coletiva do grupo de profissionais da escola, temos algumas evidências do que estes sujeitos consideram como sendo a função da escola, o que concebem enquanto ato de educar e ensinar. Enfim, ao nosso olhar temos aqui alguns princípios defendidos pelos profissionais da escola Padre Francisco Silva como princípios orientadores da ação educativa a se realizar nos múltiplos espaços e tempos da escola. Os grifos que fizemos foram no intuito de ressaltar alguns indícios que utilizaremos para definir, tomando também como referência as vivências tidas enquanto pesquisadora com este grupo de profissionais, o que vamos considerar por **ação educativa**.

Com base nos grifos podemos perceber o quanto para este grupo é fundamental conceber a escola enquanto instituição de formação e transformação dos sujeitos e do meio que os envolvem, afirmando a importância de fundamentar seus alunos com conhecimentos que os permitam desenvolver-se enquanto cidadãos, sujeitos ativos e reflexivos na sociedade na qual estão inseridos, sujeitos que tenha opção de escolha, que tenham liberdade para expressar seus sentimentos e crenças, e que tenham instrumentos para transformar e interferir no meio em que vivem, num determinado tempo e numa determinada cultura.

Esta é uma perspectiva que se aproxima do conceito de educação defendido por Vygotsky (1989), o qual afirma que a educação constitui-se num processo de apropriação de signos culturais. Estes seriam instrumentos psicológicos que ajudariam os indivíduos a organizar seus comportamentos e suas ações, através do processo de internalização, o que significa sobretudo aprender a pensar.

Nesse sentido, escolhemos como eixo orientador no recorte dos dados a serem analisados o termo **ação educativa**, que considerado neste contexto abarcará:

O conjunto de registros e verbalizações produzidas pelo grupo de professoras e demais profissionais participantes da pesquisa, referentes às ações de natureza pedagógica, planejadas, (re)elaboradas e realizadas no âmbito da sala de aula e dos grupos de TDC e GT, que visavam construir estratégias de ensino e superar dilemas em relação ao processo de aprendizagem e formação dos alunos.

Definido o critério para a seleção dos dados, e selecionado todo o material para análise, buscamos organizá-los a partir dos espaços-tempo em que foram produzidos, a fim de também evidenciarmos não só o conteúdo que traziam os registros e verbalizações, mas também o próprio movimento relacional estabelecido entre os sujeitos.

Assim, mesmo havendo semelhanças nas temáticas discutidas e refletidas nos grupos coletivos, mesmo havendo semelhanças entre o que era discutido em um dos grupos com o que foi vivenciado na sala de aula, considerando a importância das relações entre sujeitos, do espaço e do tempo na compreensão do processo de mobilização, produção e significação do saber docente, decidimos construir eixos de análise pautados nas experiências vivenciadas e não na semelhança entre temáticas abordadas e discutidas. Não que deixaremos de olhar para esses entrelaçamentos, mas esta será uma análise posterior.

Sendo a experiência vivenciada e produzida pelo grupo participante da pesquisa, no qual se insere o próprio sujeito-pesquisador, o que vimos em nosso caleidoscópio foi um conjunto de imagens de experiências que se fizeram a partir de eventos e situações bastante representativos das ações educativas desenvolvidas na escola face aos limites e possibilidades que foram se/nos interpondo.

Este conjunto de imagens de experiências a compor o nosso caleidoscópio, construído a partir do olhar desta aprendiz de professora e aprendiz de pesquisadora, se deu da seguinte maneira:

- **Imagens de Experiência 1**

Buscamos analisar os indícios que, de acordo com o nosso modo de ver, trouxeram à tona os saberes e conhecimentos mobilizados e/ou produzidos pelo grupo de professoras, especialistas e pesquisadoras, a partir das experiências produzidas no e pelo espaço-tempo coletivo do TDC de 1ª e 2ª série, saberes estes que, segundo os indícios encontrados, foram constitutivos da ação docente tecida na dinâmica da sala de aula, no cerne da ação educativa.

- **Imagens de Experiência 2:**

Neste outro conjunto de imagens buscamos analisar os indícios que possibilitaram dar a ver os saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados pelo grupo de professoras, especialistas e pesquisadores, a partir das experiências produzidas no e pelo espaço-tempo coletivo do GT de 1ª à 4ª série, e que permitiram o diálogo com os dilemas vivenciados nas ações docentes, bem como com as próprias discussões e reflexões deflagradas no TDC de 1ª e 2ª série.

- **Imagens de Experiência 3:**

Neste terceiro quadro de imagens buscamos, analisar os indícios que evidenciaram os saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados pela professora Ítala, a partir das experiências vivenciadas pela docente em sala de aula, nos anos de 2004 e 2005. Experiências estas marcadas pela especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido cotidianamente pela

professora, e reveladas na própria dinâmica das relações e situações que foram produzidas em sala e, de certo modo, acompanhadas pela pesquisadora.

Analizadas cada uma destas imagens de experiências, buscamos num segundo momento, olhar para os possíveis entrelaçamentos e implicações entre estes três quadros de imagens, que configuraram em nosso caleidoscópio um ***tríptico experiencial***. Como verão adiante, significa um quadro pintado sobre três panos, que se pode dobrar.

No *tríptico* o que buscamos foi retomar os três quadros de imagens de experiência, com o intuito de analisarmos alguns dos possíveis entrelaçamentos entre cada uma destas imagens, visando compreendermos de que maneira estes saberes e conhecimentos foram se constituindo, se entrelaçando e se (re) significando nos limites e possibilidades da ação educativa, fazendo elevar desta dinâmica, dando realce às dimensões que nos foram possíveis identificar e interpretar enquanto elementos potencializadores e permeadores na mobilização, construção e significação de saberes e conhecimentos, no interior do cotidiano escolar.

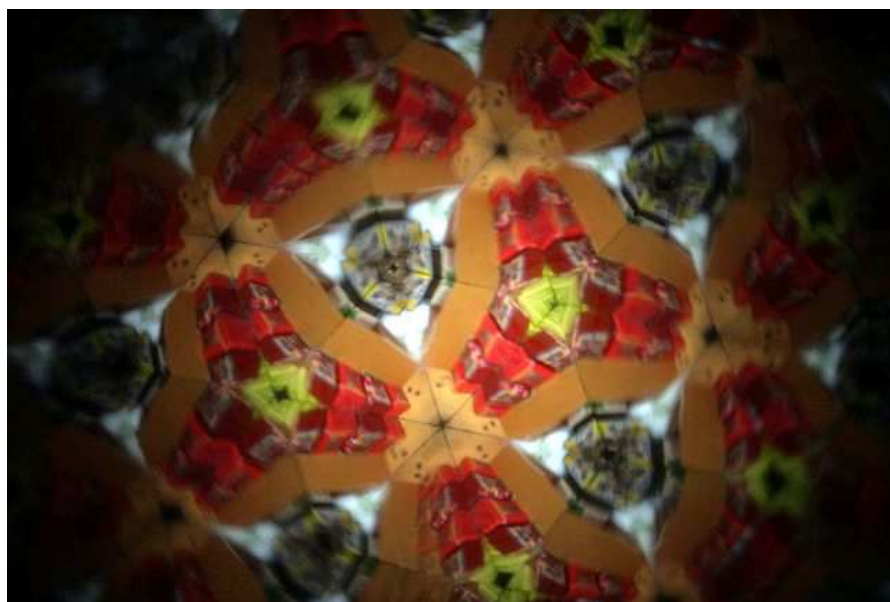
Segue no próximo capítulo, cada um desses quadros de imagens aos quais nos referimos.

Imagens de experiência:

saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados no dia-a-dia da E.M.E.F “Padre Francisco Silva”

Estamos, neste capítulo, diante de nossas imagens de experiência, imagens que nos possibilitaram identificar, compreender, interpretar e analisar o processo de mobilização, produção e (re)significação dos saberes e conhecimentos produzidos nos espaços-tempo coletivos da escola, a partir do movimento de reflexão, colaboração e pesquisa sobre a prática, instaurados em cada um destes espaços.

IMAGENS DE EXPERIÊNCIA 1³⁴



Leonardo Soares

Neste primeiro quadro de imagens, buscaremos analisar os indícios que, de acordo com o nosso modo de ver, nos permitiram compreender o conjunto de saberes produzido pelo grupo de professoras e outras profissionais envolvidas (diretora, orientadora pedagógica, pesquisadoras) nos espaços coletivos do TDC de 1^a e 2^a séries que aconteciam semanalmente num período de aproximadamente uma hora e quarenta e cinco minutos.

Para este quadro, selecionamos três fragmentos que se reportam aos diferentes momentos das ações educativas realizadas pelas professoras do grupo dando-nos algumas pistas de importantes elementos que perpassam o processo

³⁴ A cada imagem de experiência apresentada neste capítulo abriremos com (*uma bela imagem*) uma fotografia tirada de um caleidoscópio. Essas fotografias foram feitas por Leonardo Soares, e ofertadas pela amiga e parceira muito querida, Rosaura Soligo.

de mobilização e produção de saberes e conhecimentos que se inscrevem no cotidiano escolar.

Vale dizer que a escolha de cada um destes fragmentos, dentre os inúmeros assuntos discutidos no TDC, no ano de 2005, se deu em função de ser possível identificar, nestas discussões específicas, importantes concepções que norteiam as ações de algumas professoras, bem como seus posicionamentos que evidenciados na dinâmica das relações estabelecidas no encontro, marcam momentos de conflito e, ao mesmo tempo, troca e partilha de crenças, objetivos, conhecimentos, deflagrando, assim, em função deste contexto, o movimento de produção de saberes docentes.

Fragmento 1: IDA AO CINEMA E ELABORAÇÃO DO PROJETO ROBÔS

O presente fragmento procura retratar e reconstruir, a partir das verbalizações, registros escritos e de nossas próprias interpretações, importantes indícios de como se configuram, no espaço do trabalho docente coletivo (T.D. C), as discussões referentes ao planejamento, encaminhamentos e avaliações da prática pedagógica docente, nos quais encontramos alguns dos saberes docentes mobilizados e produzidos por este grupo de professoras e profissionais da educação.

Neste fragmento específico optamos por analisar as discussões produzidas nos encontros referentes aos dias 15 de abril de 2005, 29 de abril de 2005 e 01 de julho de 2005, que ocasionaram no planejamento e avaliação de um projeto didático-pedagógico, que ficou denominado pelas professoras como “projeto Robôs”, projeto este elaborado neste espaço coletivo, o qual no âmbito da própria discussão, como poderemos ver mais adiante, foi incorporado pelo grupo de professoras como muito importante para a própria escola. Acreditamos que as discussões estabelecidas em torno da sua elaboração, constituem-se em fontes muito ricas para pensarmos a produção e mobilização dos saberes docentes em face às ações educativas desenvolvidas por este grupo de professoras.

O projeto Robôs nasceu da discussão realizada no TDC, a 15 de abril, quando se discutia e se organizava a ida ao cinema dos alunos de 1ª e 2ª séries, para assistirem ao filme “Robôs”³⁵. Dada a relevância desta discussão, neste encontro específico, a ida ao cinema acaba por dar origem a um projeto que corresponde aos objetivos traçados por este grupo no planejamento de suas séries para o ano de 2005, e também vai ao encontro do próprio projeto temático definido por toda a escola, para este mesmo ano, que seria “Cultura de paz: ações para melhorar as condições de vida”, sendo este o eixo a permear o currículo a ser trabalhado em todas as séries.

Num primeiro momento, a começar pelo assunto colocado em pauta: “*Organização da ida ao cinema*” temos a idéia de uma rotineira discussão apenas com o intuito de organizar a atividade da melhor maneira possível, de forma que as coisas aconteçam sem abalar o bom andamento da rotina escolar, ou seja, uma discussão bem pragmática do cotidiano que visa apenas à organização e encaminhamento de uma atividade extra-sala. No entanto, logo que o assunto passa de pauta para a materialidade daquele encontro, representado nas primeiras verbalizações sobre como seria o lanche dos alunos, neste dia, percebo que me engano:

(Adriana – Orientadora Pedagógica): *“E sobre o cinema está faltando a gente falar do lanche, então eu tinha entendido que a gente conversou que nós estamos pedindo para os meninos virem alimentados, mas que as meninas na cozinha disponibilizem o lanche, que eles tomem o lanche antes de ir, aqueles que não puderem...”*

³⁵ A fim de melhor contextualizar o planejamento do projeto Robôs, cujo nome foi escolhido em função do filme Robôs, trouxemos aqui a sinopse do filme que nos permitirá compreender alguns dos aspectos discutidos em relação a esta atividade. Filme Robôs. Gênero: Desenho Animado. Tempo: 90 min. Lançamento: 2005. Sinopse: Em um mundo inteiramente povoado por robôs, Rodney (Ewan McGregor/ Reynaldo Gianecchini) cresce sonhando em ser um grande inventor, alimentado pelas propagandas que vê na TV, estreladas pelo Grande Soldador (Mel Brooks/ José Santa Cruz), dono da maior companhia da capital. Quando cresce, Rodney resolve se mudar para a cidade grande em busca de seu sonho, mas, chegando lá, vê que o consumismo e a busca por novas e cintilantes peças são instigados por Dom Aço (Greg Kinnear/ Guilherme Briggs), novo diretor da companhia antes comandada pelo Grande Soldador, que está desaparecido. Com seus novos amigos feitos de materiais fora de linha, o robô sai em busca de seu herói e tenta se desfazer dessa cultura consumista que parece dominar o mundo.

Fonte: <http://br.cinema.yahoo.com/filme/12019/sinopse/robos> acesso em 19/10/2007.

(Eliane – Vice-Diretora): “Só que eu acho que talvez não dê tempo de chegar este lanche no horário que será preciso...”

(Mabel – Diretora): “Mas qualquer coisa a gente pode pedir que eles levem lanche...”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Não! Nós não queremos isso!”

(Andréa – Professora da 1ª série A): “Vai fazer piquenique no shopping?”

(...)

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Mabel, a gente chegou até pensar, mas a atividade é ida ao cinema, e aí descaracterizaria a ida ao cinema, não teria um espaço adequado para fazerem piquenique...”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Nós fizemos toda essa discussão do lanche, da pipoca e aí, nós chegamos à conclusão de que esses comportamentos... A gente não trabalha a cultura de paz e um monte de coisas? Esses comportamentos não seriam adequados, estar levando lanche para o shopping... Então o que eu pensei na sua fala, depois que conversamos sobre isso e que a Mabel sugeriu de que viria um bolinho, um suquinho... Aí nós pensamos, as crianças vêm, e tem o suquinho para aqueles que não vieram de café tomado, por que o grande número de nossas crianças, apesar dos bilhetes, chega às 11 horas sem tomar café da manhã. Nós temos várias crianças na nossa sala, e aí a gente estaria garantindo pra esses, assim que chegassem, e na saída, quando fossem embora, se tivessem com muita fome, nós teríamos o lanche para ser oferecido a todo o grupo, mas na saída.

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “As meninas da cozinha que acharam que se conseguissem o lanche, seria melhor que o almoço, por conta da correria do dia.”

(Mabel – Diretora): “Mas lá tem um espaço de lanche.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Não! Lá tem um espaço Mabel, pra você comprar na lanchonete... A gente não vai num shopping com nossas crianças e nem com nossos filhos, e leva de casa uma cestinha de lanche. A gente adquire na lanchonete e é isso que a gente vai mostrar pra eles, eu acho que a gente tem que trabalhar os hábitos. Então nós não estaríamos levando o lanche não.”

(Transcrição do TDC de 15-04-05)

Numa discussão aparentemente sem grande importância para os objetivos pedagógicos da escola, o fato de as crianças tomarem o lanche no local do passeio ou na própria escola, representando, num primeiro momento, muito mais uma questão de organização da rotina dos alunos, percebemos que, mesmo neste aspecto, há objetivos e uma intencionalidade marcada por parte das professoras, evidenciando que há de se buscar a promoção da aprendizagem em todos os momentos e relações vivenciadas pelos alunos no âmbito da escola.

Quando a fala de Mabel, diretora da escola, sugere que os alunos levem o lanche para tomar no Shopping, buscando resolver o dilema: levar o lanche no passeio, ou tomar o lanche na escola, mas não considerando as implicações que cada uma destas decisões exerceria nos objetivos definidos pelas professoras com a atividade de ida ao cinema, as professoras, Ítala e Andréa, prontamente apresentam suas opiniões e mesmo as implicações de se agir de um jeito ou de outro, no processo de aprendizagem dos alunos. Com base no que argumentam as docentes podemos inferir que, para elas, a aprendizagem não é restrita ao espaço físico da sala de aula ou à realização do currículo formal, com conteúdos e disciplinas específicos a serem ensinados-aprendidos.

Um aspecto que gostaríamos de esclarecer refere-se ao conceito de dilemas do qual estamos nos valendo e que irá permear outros momentos de nossa análise. Assim, consideramos dilemas, o conjunto de situações problemáticas no contexto da docência, representado para a professora como

um ponto de tensão, a partir do qual tem de tomar alguma decisão (Pacheco, 1994).

Ao afirmarem e fazerem valer seus dizeres, ao mesmo tempo em que negam a proposta feita pela diretora, as professoras falam:

- “Não! Nós não queremos isso!”

- “Vai fazer piquenique no shopping?”

- “A gente não trabalha a cultura de paz e um monte de coisas? Esses comportamentos não seriam adequados, está levando lanche para o shopping.”

- “A gente não vai num shopping com nossas crianças e nem com nossos filhos, e leva de casa uma cestinha de lanche. A gente adquire na lanchonete e é isso que a gente vai mostrar pra eles, eu acho que a gente tem que trabalhar os hábitos”

Entendemos que as docentes afirmam que tão importante quanto planejar determinada estratégia para que a criança aprenda uma dada disciplina, da melhor maneira possível, também é importante planejar atividades que promovam nas crianças, a aprendizagem de determinados comportamentos e hábitos culturais, pertencentes à nossa sociedade específica. Esta é, também, uma função importante da escola e podemos definir como uma ação educativa, que se constrói de modo consciente, deliberado e intencional por parte das professoras.

A posição das professoras Ítala e Andréa, claramente assumida neste diálogo, que se mostra também sustentada na fala da orientadora, converge com as proposições de Rego (1995), ao comentar sobre o que a teoria histórico-cultural defende como aquilo que de fato caracteriza - ou pelo menos deveria caracterizar - as atividades educativas, uma vez que devem buscar se concretizar de maneira sistemática, deliberada, intencional, apresentando um compromisso explícito em tornar acessível aos alunos tanto os conhecimentos formalmente organizados quanto os hábitos e comportamentos produzidos socialmente, pertencentes a uma determinada cultura, num determinado momento histórico.

Encontramos, aqui, um indício do saber que se elabora no momento da discussão, quando no conflito do diálogo se deparam com um dilema. Diante

disso, o que pudemos interpretar (lembrando que outras interpretações também poderiam ser feitas) foi um saber em construção, produzido pelas docentes, a partir da (re)significação que fazem dos espaços-tempo de formação dos alunos, o que tradicionalmente entende como apenas a sala de aula. É preciso que os professores oportunizem aos alunos situações de aprendizagem em qualquer espaço em que se encontre, encarando como aprendizagem não apenas o conhecimento e apreensão de um determinado conteúdo, mas também as habilidades sociais, as experiências sociais que vivenciam a todo instante, o que subjaz a idéia de que enquanto sujeitos sociais aprendemos a ser, nos constituímos enquanto tal, a partir da relação que estabelecemos com o outro e daquilo que temos como modelo e referência.

E, assim, conseguimos compreender algumas dimensões deste saber que vai se processando na mobilização de saberes outros. Ao partirem de uma discussão que, ao mesmo tempo em que se faz tão rotineira, sendo igual em tantas escolas, na trama das relações estabelecidas e na circulação de saberes tácitos, esta vai oferecendo novas formas de lidar e encaminhar a questão.

Continuando a discussão sobre a atividade de ida ao cinema, em que ficou decidido sobre a importância do lanche ser tomado na própria escola, o grupo dá o assunto por encerrado e parte para outro tema da pauta: as atividades a serem desenvolvidas no Dia do Índio, com os alunos de 1ª e 2ª séries. As professoras do grupo colocam que ainda não sistematizaram nenhum planejamento em relação ao tema, precisando discutir melhor, ou mesmo, deixar o tema dos Índios para um trabalho mais adiante, pois neste momento gostariam de explorar os sentidos possíveis que o filme “Robôs” suscitaria nos alunos. Diante destas colocações, a orientadora pedagógica ainda insiste para que as professoras falem um pouco sobre o que já haviam pensado, ao menos algumas idéias sobre como trabalhar tanto o projeto “Índios”, ainda que não exatamente naquele momento, quanto o filme:

(Ítala – professora da 1ª série B): “Então nós estamos aqui confabulando, mas a gente tá em cima da data do dia do índio, a gente separou umas atividades e tal, agora com o filme *Robôs*, algumas coisas vão ser quebradas e ele vai ser jogado pra frente...”

(Adriana – orientadora pedagógica): “Ah, mas vocês não querem contar nem o que vocês estão pensando em fazer?”

(Ítala – professora da 1ª série B): “Então como a gente tá trabalhando com o tema *Bichos*, a gente pensou em trabalhar, claro, a natureza e os índios. E nós, o ano passado fizemos um trabalho com eles de atividades e a gente não vai repetir o mesmo, é óbvio, né? Então a gente montou em cima dessa coleção “*Você Sabia?*”, que fala um pouquinho dos índios atualmente e faz um paralelo muito legal, e a gente ia trabalhar essa revista com eles na sala, contando pra eles e passando algumas atividades e, em seguida, passando o filme *Tainá II*, que entra em cartaz nas locadoras, a partir do dia 20. É, mas agora, com a quebra do filme *Robôs*, que pra nós é importante, então eu vou passar pra frente. Porque o *Robôs* é legal pelo que a Adriana colocou, pelas diferenças, pela valorização do diferente e tal. Então a gente vai ter que trabalhar, fazer um gancho com os *Robôs*, e os índios, ficam após o filme.”.

Ao explicitar as razões pelas quais acredita como melhor opção prorrogar o trabalho com o tema “Índios” e explorar a temática da diversidade abordada pelo filme *Robôs*, a fala da professora Ítala nos dá algumas pistas para além do planejamento didático-pedagógico do projeto que pretendem desenvolver. Os dizeres da docente nos permitem inferir o modo como encara a sua própria atuação em sala de aula e mesmo suas concepções do que significa ensinar, ou melhor, que o ensino corresponde a um processo contextual e que precisa ser planejado em função das necessidades e características específicas de uma determinada sala, num determinado ano. Nesse sentido, ensinar não significa apenas transmitir determinados conhecimentos escolares já enraizados, do mesmo modo, a todas as crianças, todos os anos, mas representa a possibilidade de reinvenção, de replanejamento e mesmo de produção de sentidos e saberes com os alunos, que a cada ano, são sentidos e saberes diferentes.

A fala da professora referida acima nos permite destacar um outro saber, desta vez mobilizado a partir da experiência de sala de aula, ou seja, o planejamento didático-pedagógico e, conseqüentemente, as atividades realizadas em sala que devem acontecer segundo as especificidades e necessidades de um determinado grupo; por isso a cada ano, aprendemos a ser professoras de uma certa maneira, o que nos permite realizar um trabalho diferente de um ano para outro, podendo, assim, reinventar nossas práticas e nossos próprios saberes.

Para este diálogo, buscando fundamentar ou mesmo teorizar o saber explicitado, e aí fazendo o movimento inverso de transformar saber em conhecimento, um conhecimento possível a partir dos saberes deflagrados pelas possibilidades de atuação desta professora, contamos com as colocações de Marques (1995), quando afirma que

... Ensinar não é repetir, é reconstruir aprendizagens. Trata-se de realizar a tradução de conceitos reconhecidos no estado atual das ciências, para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais. Traduzir aqui significa realizar uma inversão do plano da idealidade do conhecimento abstrato, para o terreno em que firmam os pés as práticas cotidianas concretas dos sujeitos/atores em presença... (MARQUES, 1995, p.118).

E neste sentido, a discussão sobre a possibilidade da elaboração e realização de um outro/novo projeto, o projeto Robôs, vai afirmando cada vez mais algumas concepções acerca do papel da escola enquanto instituição de ensino e o que cada uma das profissionais ali envolvidas vai entendendo por ensino, por formação e por currículo, ressaltando a importância de se trabalhar determinados valores com as crianças, valores estes que podem ser incorporados no desenvolvimento pedagógico dos conteúdos a serem ensinados. Vamos acompanhar um pouco mais da discussão, a fim de compreender melhor algumas de nossas colocações:

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Não é das diferenças gente... Eu acho que os Robôs é a valorização do mais velho, é o capitalismo, é aquela coisa da velhice, que é aquela coisa que ele aborda das peças...”

(Laura – Pesquisadora): “É a coisa dos excluídos, da exclusão.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Isso, é a coisa dos excluídos socialmente, excluídos economicamente, né? Eu acho que é isso, o cara que usa peça de segunda mão pra continuar vivendo, com essas peças de segunda mão...”

(Laura – Pesquisadora): “Pra continuar vivendo, ele se recicla com peças velhas, mas tem o outro que fala ‘Não, com peça velha não, com peça nova’.”

(Mabel – Diretora): “E tem uma visão da sociedade hoje, de trabalhar com o supérfluo.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Isso, com o descartável, então é bem nesse sentido aí. Então vocês vão dar uma parada, é isso?”

(Ítala – Professora da 1ª série B): Não, a gente nem sabe, porque a Cidinha outro dia foi perguntar pra nós, ‘Vocês já bolaram alguma coisa do projeto índio?’, porque como agora nós estamos fazendo tudo integrado, né? Aí, a gente ia mostrar pra ela, a revista, as atividades que nós separamos e tal. E de repente, a Carla estava falando baixinho aqui, ‘os índios também são excluídos’ e aí a gente podia fazer o gancho com o projeto Robôs, por aí, né? Ser o gancho dos Robôs para os índios.

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Tem a ida do protagonista lá pra cidade grande e como ele sofre com isso, a busca do sonho, então é um jovem que tem um ideal. Eu ia propor a partir desse filme, que a gente tentasse pensar um levantamento de atividades possíveis, né?”

Conforme as falas da orientadora pedagógica, de uma das pesquisadoras presentes no grupo, e da própria diretora sobre o filme, estas vão oferecendo opções e mesmo pistas do trabalho pedagógico que poderia se desenvolver a partir daí, fazendo o próprio grupo pensar e repensar de que modo estas informações, a própria atividade de ida ao cinema e os sentidos que esta

experiência provocaria nos alunos, poderiam se transformar em boas situações de aprendizagem.

Enfim, inúmeras maneiras de se desenvolver o projeto vão emergindo no corpo da discussão, fazendo até a professora Ítala repensar a idéia anterior de desenvolver um outro projeto, ficando a possibilidade de ampliá-lo, integrando as temáticas suscitadas pelo filme como a própria questão do índio e aí deixando de ser uma simples data comemorativa, passando a integrar o rol de conhecimentos importantes de serem discutidos e refletidos com os alunos na sala de aula.

Outro aspecto importante de destacar é o próprio papel de mediador que alguns sujeitos do grupo vão assumindo (neste caso, por exemplo, a orientadora pedagógica e mesmo a pesquisadora), pois ao mesmo tempo em que vão oferecendo algumas informações e, com estas, possíveis conhecimentos a serem explorados na prática pedagógica, vão tecendo questionamentos que impulsionam as professoras a organizar suas idéias, explicar o que estão pensando em fazer, apoiadas em que princípios, possibilitando que alguns saberes sejam comunicados ao grupo que, por sua vez, vai ressignificando-os, reelaborando-os, tornando um saber docente, que vai se configurando coletivamente. Com a fala de Adriana, após o conjunto de informações dadas em relação ao filme, perguntando que estratégias e atividades poderiam ser desenvolvidas e planejadas, as professoras vão retomando o movimento de reflexão instaurado no grupo, acerca desta discussão essencialmente pedagógica, visando assim, encontrar que outras maneiras teriam de desenvolver suas ações.

Este processo de reflexão vai compondo a própria verbalização da orientadora pedagógica, que ao mesmo tempo em que pergunta, questiona, vai (re)estruturando, (re)elaborando o seu próprio pensamento, apontando também algumas das inúmeras alternativas do trabalho pedagógico a se realizar:

(Adriana – Orientadora Pedagógica) “(...) Então, eu acho que é legal a gente enfocar a questão da atitude, esse negócio de ir ao cinema, com quem a gente vai, ir sentadinho, como que é na ida, como que é na volta. A gente vê as pessoas com mão pra fora. E aí no retorno, nos dias seguintes, buscar trabalhar essa coisa das atividades mesmo, o que

achou interessante e ir vendo as possíveis atividades para trabalhar. E a partir da discussão, o que ficaria bacana também, é elaborar um texto coletivo, né, gente?”

Possibilidades que, por sua vez, vão mobilizando cada vez mais a própria equipe de gestão a se posicionar também acerca destes aspectos pedagógicos, permitindo até um deslocamento de suas funções, para se colocarem como professoras e, assim, contribuindo e enriquecendo o fazer e o saber das próprias professoras do grupo:

(Mabel – Diretora): “Eu acho que é um momento que podia preparar as crianças também, quer dizer já ir falando para irem prestando atenção. Quer dizer, assistir um filme é um momento de prazer também, mas ela tem que saber que depois nós vamos ter que discutir também. Então, ‘Vocês prestam bastante atenção, vejam o que está acontecendo no filme’. Porque assim, é como contar uma história, pra que a gente consiga recuperar depois”.

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “É, é aquela coisa de criar a expectativa, né?”

(Mabel – Diretora): “Então, assim, deixar que as crianças sintam prazer assistindo o filme, se envolvam, mas ele tem que saber que depois a professora vai tá trabalhando sobre isso. Porque o meu medo é que depois ele chegue e fale ‘Ah, não lembro, quando?’”. Porque ele estava lá todo envolvido com o cinema, deslumbrado, né?”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): Então gente, vocês acham que é bacana, depois do filme, não no mesmo dia é lógico, mas fazer uma discussão e elaborar um texto coletivo com a sala? E depois poder socializar?

(Eliane – Vice-Diretora): “Então esse texto coletivo depois, poderia se elaborar um texto informativo, um convite, uma propaganda, indicando este filme para os outros.”

(Stela – Professora de Artes): “É, e depois espalhar para a escola para que todos possam ver.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Então espera aí gente são três coisas: uma coisa é fazer a discussão, a outra é fazer um texto coletivo da classe, onde a professora pode pintar e bordar e aí trabalhar a coisa da alfabetização, é aí, nesse texto coletivo, no grupo, elaborar a propaganda, e aí, nós vamos ter que trabalhar com este estilo literário, né? Com este estilo textual que é a propaganda.”

E nas múltiplas possibilidades que vão emergindo nos dizeres, novamente pistas que marcam importantes concepções e considerações destes profissionais em relação ao trabalho pedagógico e às ações educativas a se concretizarem como, por exemplo, o saber mobilizado na fala da diretora, que nos indicia a afirmação de que na escola também é possível articular momentos de prazer proporcionado aos alunos com uma intencionalidade educativa, configurando um outro modo de olhar para a função da escola.

Além disso, um outro saber, este produzido a partir desta reflexão coletiva, consiste na relevância dada em não apenas se discutir e refletir com os alunos acerca de determinados conhecimentos escolares, práticas e valores, mas também registrar, sistematizar e comunicar, ou seja, divulgar para os outros alunos, aquilo que aprendem, sabem, conhecem, na possibilidade de, com isso, também ensinarem.

E a partir daí, mais e mais idéias vão sendo trazidas, discutidas, fazendo com que as professoras acreditem, tomem consciência do quanto é possível a realização de um trabalho integrado entre as séries, de um trabalho interdisciplinar, ganhando uma solidez que contribui para a sua concretização, sendo isto uma possibilidade que se fez num espaço coletivo, a partir de necessidades coletivas que foram sendo externalizadas, dando-nos mostra aqui de como o próprio espaço do TDC – Trabalho Docente Coletivo vai habitando o espaço da sala de aula e vice-versa.

Assim, encerram a discussão do dia com uma nova proposta de Cidinha, professora da 2ª série e um encaminhamento de Adriana, para que esta discussão, já agora assumindo um caráter de projeto constitutivo da proposta pedagógica da escola para aquele ano de 2005, fosse retomada:

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Bom acho que a gente conseguiu dar uma avançada no projeto que não é o planejamento de 1ª e nem de 2ª só, mas é um projeto que está envolvendo as quatro classes. Então, eu acho que a gente pode dar uma recuperada na pauta.”

(Cidinha – Professora da 2ª série A): “Eu acho que com esse filme aí a gente podia aproveitar e desenvolver alguma coisa no sentido da reciclagem e do meio ambiente. E aí já produzir algum material para a caminhada³⁶.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Então, vamos pensar o que dá pra gente fazer, a gente começar a tecer aí uma rede, partindo dessa questão, trazer os elementos de planejamento de 1ª e 2ª, discutir esse planejamento a partir da composição desse projeto.”

Diante de tantas possibilidades, o retorno do próximo encontro de TDC, no dia 29 de abril de 2005, e a seguinte pauta:

- *Considerações sobre a importância da leitura e dos registros dos TDCs;*
- *Retomada sobre a discussão de encaminhamentos da gestão da escola;*
- *Reorganização da ida das crianças ao cinema (não assistiram Robôs);*
- *Retomada quanto ao trabalho desenvolvido com as crianças no LIED;*
- *Reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico com as crianças de 1ª séries;*
- *Discussão dos casos específicos dos alunos.*

(Pauta do T.D.C. do dia 29/04/05 – Caderno de registro da pesquisadora)

Após a leitura da pauta, a Professora Rosana faz a leitura do seu registro referente ao encontro passado, sendo esta uma prática corrente do grupo, registrar as discussões realizadas em cada encontro, havendo um rodízio de quem registra e depois, no encontro seguinte a leitura compartilhada, para que

³⁶ A *Caminhada* corresponde a uma atividade extra-curricular que acontece na escola e que envolve toda a comunidade: alunos, professores, pais, moradores do bairro e outras instituições. Nesse evento os alunos

todos tenham a oportunidade de fazer alterações, concordar (ou não), comentar a discussão registrada e, com elas, as impressões daquela que faz o registro.

Consideramos esta prática do registro exercida pelo grupo como fundamental na sistematização do próprio movimento de reflexão, produção e mobilização de conhecimentos e saberes, podendo representar, para as próprias professoras, uma possibilidade de pesquisa da própria prática, evitando, assim, que todo este processo de formação se perca, isto é, sendo apenas “palavras ao vento” (Sá-Chaves, 2005)³⁷.

Durante a leitura feita pela professora Rosana, as professoras iam alterando suas feições, demonstrando desânimo e frustração. Isto fica evidente exatamente no momento em que o registro remete ao Projeto Robôs e aí começo a entender que os alunos não foram assistir ao filme, pois não conseguiram agendar o cinema e, em consequência, o projeto, que havia sido, de fato, gestado no grupo, parece não ter forças e nem condições materiais para se concretizar. Sobre o assunto, foram proferidos os seguintes dizeres:

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Então o que a gente tinha para hoje? Andar com o projeto Robôs que não deu porque a gente não conseguiu agendar o cinema. Então o que eu tô pensando é deixar mais ou menos organizado o nosso reagendamento para o cinema. Vou colocar a Bel para pilotar isso, e aí vocês dão uma perguntadinha pra ela. Então o projeto Robôs fica suspenso.”

(Transcrição TDC 29-04-05)

E a questão, que depois das palavras da orientadora pedagógica, se constitui em silêncio por parte das professoras, sendo rememorada apenas na semana seguinte, dia 06/05/2005, quando a professora Stela faz a leitura

caminham pelo bairro, apresentando seus trabalhos (cuja temática é Cidadania e Meio Ambiente) como forma de conscientizar a população dos valores e princípios que desejam defender e partilhar.

³⁷ Termo utilizado pela professora Idália Sá-Chaves no curso de inverno “*Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso do portfólio reflexivo*” dado aos alunos de pós-graduação do GEPEC, em julho de 2005, na Faculdade de Educação da Unicamp, quando a professora se referia à importância do registro no processo de construção e sistematização do nosso próprio conhecimento profissional.

compartilhada do seu registro, referente ao encontro passado, fazendo a seguinte referência:

“Projeto Robôs não vingou porque no dia do cinema as aulas foram suspensas. Organização da volta ao cinema. Novas datas: 13/05 6ª feira ou 25/05 4ª feira. Adriana vai deixar a Bel encarregada de agendar o ônibus e o cinema. Ítala lembra que é preciso ver quantos dias de antecedência são necessários para agendar o cinema.”

(Caderno de registro do TDC de 1ª e 2ª série referente ao dia 29-04-05)

Com este registro de Stela, vemos que apesar do momento extremamente significativo vivenciado por todo o grupo, o qual aproveitou toda a riqueza deste espaço-tempo e das relações ali estabelecidas para pensar em práticas conjuntas, com o objetivo de aliar ensino, aprendizagem, experiência e hábitos, as professoras seguem em frente, buscando novas datas para irem ao cinema, um outro filme, como se isso marcasse também a procura por um outro projeto, por outras ações, já que as ações que haviam sido pensadas com o projeto Robôs não mais seriam possíveis, deixando presente a ferida dos LIMITES de um contexto maior à ação educativa e bem ao fundo, a brecha de que seria possível continuar, recomeçar...

E, neste percurso de debruçar-me demoradamente (Varani, 2005) sobre as informações recolhidas, melhor dizendo, sobre os (guar)dados³⁸ que fui reunindo ao longo destes dois anos (2004 e 2005) na escola, me deparo com as marcas deixadas pelos limites que se impuseram à realização do projeto Robôs, marcas que também senti enquanto pedagoga que vibrava com a experiência tão rica vivenciada naquele dia, com o comprometimento, com a vontade, com a disposição de todas as profissionais ali presentes, me fazendo, no começo de minha carreira profissional, acreditar na possibilidade da escola pública. Mas, voltando às marcas a que me refiro, elas aparecem num encontro muito importante do TDC, no dia 1º de julho de 2005, um encontro de avaliação das

³⁸ Peço licença para utilizar o termo criado por Rúbia Cristina Cruz Menegaço em *Lições das descontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora*, Dissertação de mestrado, Unicamp Campinas, 2004.

reuniões acontecidas naquele 1º semestre, nas palavras da professora Ítala, ao se referir como um momento muito significativo e, também, muito ruim do TDC:

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Para mim, os momentos significativos foram as trocas de informações e sugestões com os demais participantes, no planejamento das 1ª e 2ª séries. A elaboração do planejamento, das atividades, dos conteúdos e de como trabalhar o filme dos Robôs.”

Aproveito o momento e também me coloco em relação à não realização do projeto, pontuando a sua relevância, na tentativa de dimensionar um pouco para o grupo, a importância dele, uma vez que, além de se configurar numa forma prazerosa de trabalhar importantes conceitos com os alunos, representava, de fato, uma ação coletiva do grupo:

(Tamara – Pesquisadora): “Eu coloquei dois momentos que eu considere muito significativos onde um foi o planejamento do projeto Robôs e toda a discussão que este dia deflagrou a relação que fizeram com a semana do índio, o tema inclusão e exclusão. Foi um dia mesmo de uma discussão sobre o trabalho de sala de aula, a partir deste projeto que foi muito legal. Aquela coisa, né? Texto coletivo, o que a gente vai fazer, como que a gente vai discutir com eles, tudo isso foi muito significativo.”

E as marcas que, primeiramente sinalizadas na fala da professora Ítala, vão aparecendo, também, nas falas das outras professoras e da orientadora pedagógica:

(Mônica – Professora da 2ª série B): “É esse foi o TDC do choro. Não deu certo.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Eu não lembro direito porque não tinha acontecido o cinema.”

(Dóris – Professora do Laboratório de Informática): “É que você viajou.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Não, mas a Adriana estava presente sim, foi no dia 29 de abril.”

Neste momento, Mônica retoma o relato de 20 de abril para relembra-rem qual havia sido a discussão do dia e se tinham retomado o projeto Robôs, porque ele não se concretizara com a ida ao cinema. Após a leitura:

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “É então nós não recuperamos mesmo.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Não, só houve uma fala sua aqui que para a gente mandar, encaminhar tem que ser com 15 dias de antecedência e quem ficaria a cargo disso seria a Bel.”

Mônica continua a leitura do trecho do relato que fala do projeto Robôs e em seguida Adriana comenta:

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Nesse caso o que aconteceu não foi que faltou discussão, mas faltou organização para encaminhar a saída.”

(Ítala – professora da 1ª série B): “E aí morreu o projeto.”

Esta última fala da professora Ítala: E aí morreu o projeto, produzida a partir de um contexto de possibilidade e limite, nos faz pensar sobre sentido de resistência e re-existência que Varani, (2005) desenvolve em sua tese de doutorado, a partir da discussão instaurada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) acerca da importância do outro, do grupo, do coletivo, em nossa constituição profissional. Segundo a autora, é no grupo que os professores, muitas vezes, têm a possibilidade de re-existir, ou seja, uma vez que este se constitui num espaço aberto a manifestação de dilemas, inquietudes, angústias e revoltas diante dos limites que se (nos) colocam à realização de nossas ações docentes, ao narrarem suas experiências, os docentes, neste espaço e tempo coletivo, encontram a possibilidade de resistir, numa resistência

que não apenas nega as imposições e limitações propagadas pelas políticas institucionais, pelos contextos e situações macro, mas que também abre caminhos para a construção de novas formas de ser e estar professor, novas formas de saberes sobre a escola, produzindo, assim, uma nova existência (Varani, 2005, p.34), novas formas ser/ estar e fazer na escola e na educação.

É exatamente este o sentido que encontramos nos indícios desta fala proferida por Ítala e, que permite às demais participantes do grupo pensar sobre as formas que conseguiram e que conseguem encontrar para lidar com estas situações de determinação, imposição e limitação.

Ao continuarem a discussão, expondo as marcas e os sentidos que as tomaram e que, de certa forma, resultaram na produção desta resistência e re-existência, o espaço do TDC vai se constituindo de muita importância, pois acaba dando oportunidades à discussão e à reflexão de questões, que para além do Projeto Robôs, muitas vezes impedem a concretização de determinadas ações educativas, tão caras ao grupo:

(Mônica – Professora da 2ª série B): “É, de fato, faltou organização, mas agora a gente vai assistir Madagascar.”

(Laura – Pesquisadora): “Ah, mas desculpa, não tem comparação o Robôs com Madagascar, eu fui assistir.”

(Adriana - Orientadora Pedagógica): “Não vamos falar mais nisso.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “É, perdemos.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “É, mas vai ficar como proposta recuperar.”

(Mônica – professora da 2ª série B): “É, a gente aluga o “Robôs”, sai no mês que vem.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Não vai ter o mesmo sabor, mas.”

(Ítala – professora da 1ª série B): “Mônica tudo bem alugar, mas faz um ano e meio que eu estou nessa escola e a gente não fez... a gente fez um passeio só com essas crianças. A gente não disponibiliza nada. A gente fala de cultura e não disponibiliza nada de cultura para essas crianças. Você viu aquele palhaço³⁹ que veio e que teve críticas, mas como ele chamou a atenção de nossas crianças. Todos os nossos alunos, inclusive, nós professoras, ali ó, prestando atenção. Então eu acho muito sério isso, uma escola que prioriza e que não disponibiliza.”

Aqui temos dois aspectos pontuados pelo grupo acerca das ressonâncias produzidas pelos limites com os quais nos deparamos em nossa prática docente cotidiana. O primeiro é a dificuldade encontrada pelo grupo em retomar, reavaliar, reestruturar propostas, projetos que começam a ser desenvolvidos e por uma determinada circunstância, são interrompidos, sendo muito difícil por conta das tantas exigências que vão aparecendo e se interpondo, retomar, prosseguir a partir do já feito, caindo, assim, no esquecimento, cristalizado, muitas vezes, por nossas ações rotineiras. E nesse sentido é muito interessante observar o esforço deste grupo de professoras em buscar compreender, por meio do resgate pela memória, pelos registros feitos, os motivos pelos quais não retomaram o projeto, denotando a nosso ver, uma tentativa de romper com esta política de esquecimento e descontinuidade a que, em algumas situações, nos submetemos.

Um segundo aspecto seriam os dizeres da professora Ítala que, num tom de desabafo, de resistência, busca explicitar o fato de, muitas vezes, os aspectos da formação cultural dos nossos alunos, que tanto objetivamos e buscamos concretizar, em função de outras demandas, vão sendo deixados para trás, em segundo plano, não se tornando disponíveis, não se materializando nas ações da escola, sendo este um aspecto seríssimo, já que tanto defendemos uma concepção de escola que tenha como função ampliar o universo cultural e simbólico dos nossos alunos, visando uma formação crítica, investigativa e reflexiva diante da realidade que os cerca.

³⁹ A professora Ítala se refere a uma apresentação teatral que tinha como personagens dois palhaços que interagiam com as crianças, realizada na escola, na semana anterior a este encontro.

Este aspecto externalizado na fala da professora, de certa forma, acabou exercendo uma força muito grande sobre todos nós que estávamos ali presentes, nos paralisando e nos silenciando por um instante, instante este em que buscávamos razões para tentar justificar ou mesmo dialogar com tal conflito.

Na opção pelo diálogo e por alternativas conjuntas para a superação de tal conflito, Adriana expõe o que pensa:

Adriana (Orientadora Pedagógica): *“Gente só um pouco sobre essa questão do estudo do meio, eu queria pensar assim, eu não sei em que medida conforme as coisas estão organizadas isso não acaba atrapalhando um pouco que as coisas aconteçam. Então pensar em descentralizar um pouco mais essa questão de estudo do meio, que é uma coisa que acaba fazendo parte das minhas funções mesmo, essa coisa de contato, porque vocês estão em sala de aula, e fica difícil. E assim, a gente liga e às vezes não consegue a pessoa, e aí a pessoa não retorna, e quando retorna a gente já não tá mais, e aí passa a semana, acontece, né? Então, eu tô tentando fazer isso lá na secretaria, mas nem sempre dá muito certo. Então, a gente tinha que pensar jeitos de fazer isso acontecer com um pouco mais de fluidez, sabe ? (...) Eu queria muito pensar em jeitos da gente fazer isso acontecer que não atrapalhasse, que não obstruísse. Então, por exemplo, essa coisa do cinema, eu não tô e eu passo, e aí não é feito, e não é feito mesmo. Então, eu tô aqui tentando justificar a coisa do cinema, e tentando fazer vocês pensarem no porquê que o cinema não aconteceu. (...) Eu tô propondo que de um jeito ou de outro a gente, enquanto equipe de escola, e se esse é um ponto de tensão, e só é, porque está sendo explicitado, que enquanto escola a gente pense em que medida o trabalho das pessoas todas, das pessoas todas, está contribuindo ou não, para que dentro de sala de aula, as coisas aconteçam.”*

Esta reflexão, feita pelo grupo, representando uma tentativa de compreender o ocorrido, de maneira crítica, e para além do imediatismo das ações e decisões tomadas, nos alerta para a importância de expandirmos o movimento reflexivo que realizamos acerca de nossas ações docentes para além da sala de

aula e do contexto mais imediato, nos permitindo, assim, enxergar os condicionantes estruturais do nosso trabalho.

Vale dizer que, nessa busca, tanto a teoria quanto a própria postura investigativa e de pesquisa seriam aliadas fundamentais, uma vez que possibilitariam às docentes ter instrumentos para observar, questionar e redimensionar o seu próprio fazer e as limitações com as quais se deparam em seu cotidiano profissional. Entretanto, no momento analisado, este é um processo que também ainda estava em elaboração pelas docentes, ou seja, o de se constituírem professoras-pesquisadoras e professoras-reflexivas que tomam do permanente diálogo prática-teoria-prática para buscar alternativas.

Diante destes fragmentos aqui analisados pudemos dar a ver o movimento de mobilização (e mesmo elaboração) de alguns dos saberes considerados e assumidos pelo grupo de professoras, pesquisadoras, diretora e orientadora pedagógica, saberes estes ora assumidos como fundamento da própria prática pedagógica, ora produzidos como alternativas e possibilidades diante das próprias limitações que emergem no contexto da profissão.

Assim, com o intuito de sistematizar e não deixar que se perca no próprio movimento de produção, listaremos aqui este conjunto de saberes que nos foram possíveis identificar e interpretar. Vale ressaltar que não temos o objetivo de classificar tais saberes a partir de categorias estabelecidas por alguns teóricos, uma vez que olhamos para os saberes docentes como um amálgama de múltiplos conhecimentos, saberes, crenças que se entrelaçam em face de um determinado contexto de ação e reflexão.

Enfim seguem os saberes que por bem gostaríamos de evidenciar, a partir do movimento de análise:

- Consideramos enquanto **saberes produzidos e mobilizados a partir do movimento de discussão e reflexão coletiva e, também, de suas próprias experiências profissionais:**
 - A compreensão de que o processo ensino-aprendizagem configura-se também enquanto um processo contextual e que, em função disso, há de se realizar a partir das necessidades específicas de um determinado grupo de alunos e de uma determinada professora;
 - A compreensão de que é possível, na escola, dar oportunidade aos alunos de momentos de prazer articulados à intencionalidade educativa;
 - A compreensão de que é função essencial da escola disponibilizar práticas culturais que, de fato, ampliem o universo cultural dos alunos;
 - A compreensão de que a aprendizagem é mais do que aprender e apreender conteúdos e conhecimentos previstos na grade curricular, mas que aprender também consiste em aprender hábitos e habilidades sociais como, por exemplo, como se portar num cinema, num shopping, dentro de um ônibus.
 - A compreensão de que ensinamos e aprendemos não apenas no espaço físico da sala de aula, mas que há também a possibilidade de ensinarmos e aprendermos em todos os espaços-tempo em que nos encontramos com os nossos alunos;
 - A compreensão da importância de sistematizarmos em sala de aula as experiências que tanto professores quanto alunos vivenciam como forma de também produzir conhecimento, visto na sugestão da sistematização da experiência de ir assistir ao filme, bem como das próprias lições aprendidas com o filme, através da elaboração de um texto coletivo e de uma propaganda sugerindo a atividade para outras crianças da escola;

- A compreensão de que a garantia para que determinadas ações educativas sejam asseguradas, necessariamente, passa pela própria gestão da escola, saber que se produz na fala final da orientadora pedagógica, aqui apresentada.
- Consideramos enquanto **saberes produzidos e mobilizados a partir do próprio movimento de análise dos dados**:
 - A compreensão de que diante dos limites impostos em nosso contexto profissional, é preciso buscar novas formas e possibilidades de estar e fazer na escola e na educação, resistindo e nos re-existindo, num contínuo movimento de nos refazermos professoras. Assim, encontrando como possíveis alternativas para esta re-existência e novas possibilidades de atuação, as trocas constantes com os nossos pares em momentos coletivos de discussão e reflexão, a reflexão acerca de nossas práticas tomando como lentes de análise determinados aportes teóricos e, ainda, a construção de uma postura questionadora, investigativa diante de nossas ações, nos aventurando nos caminhos da pesquisa, ou seja, nos permitindo ao exercício de pesquisarmos nossa própria prática.

Fragmento 2: AVALIAÇÃO DAS REUNIÕES DO TDC NO 1ª SEMESTRE DE 2005.

O segundo fragmento de experiência do grupo de TDC de 1ª e 2ª séries que selecionamos diz respeito ao encontro realizado no dia 01 de julho de 2005, um encontro de fechamento de semestre, de avaliação das reuniões vivenciadas e de encaminhamentos para o próximo semestre. Segundo anotações presentes no

caderno de Registro do TDC, a avaliação que o grupo faria deste espaço-tempo deveria se dar a partir dos seguintes itens:

“Avaliação das reuniões de TDC – 1º semestre de 2005

- 1. Um momento significativo do TDC. Por quê?***
- 2. Um momento muito ruim do TDC. Por quê?***
- 3. Recupere de suas anotações um aspecto que deveria ser retomado nas próximas reuniões.***
- 4. Propostas para o 2º semestre de 2005”***

(Caderno de Registro do TDC – encontro do dia 01-07-2005).

A opção por este fragmento alicerça-se no fato de este ter sido um encontro que, por se tratar de uma avaliação, de um rememorar das experiências vividas no 1º semestre neste espaço coletivo acaba trazendo à tona as próprias experiências da sala de aula, oportunizou que todos os participantes (também as pesquisadoras e a estagiária) pudessem falar sobre o significado deste espaço coletivo em suas práticas diárias, desenvolvidas na escola.

As falas instauradas neste encontro remeteram às contribuições e às limitações que emergiram ao longo das discussões realizadas, possibilitando, assim, uma análise de como este espaço coletivo, por meio das discussões estabelecidas e do processo de reflexividade muitas vezes deflagrado, vai permitindo às professoras e a todos os profissionais que constituem este grupo, enunciar suas práticas, seus saberes e, nesta enunciação que vai travando um diálogo com outras vozes, outros saberes e conhecimentos, outras concepções, outras práticas, a possibilidade de um saber docente, construído, elaborado e significado coletivamente vai se constituindo, dando unidade ao grupo, fortalecendo, possibilitando formas de ser, saber, compreender e fazer cada vez mais autônomas e críticas.

Assim sendo, vamos às falas e apontamentos realizados pelas docentes quanto aos aspectos da avaliação, neste instante, referentes ao item 1 proposto na avaliação: *Um momento significativo do TDC. Por quê?*

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Então vamos fazer uma rodadinha, de um momento que ficou significativo no TDC deste semestre e por quê?”

(Laura – Pesquisadora): “Os primeiros encontros que traziam a idéia de maior participação dos professores sobre a pauta, sobre o rodízio na coordenação, quando percebi que iriam se apropriar do espaço, quando colocaram que este espaço não seria para aspectos burocráticos ou de brigas que seriam resolvidos em outro espaço (entre parênteses) questões de direção.”

(Rosana – Professora de Educação Especial): “Quando eu tive que coordenar o grupo, eu vi a reunião com outro olhar, que exigiu que eu pensasse em coisas que eu nunca tinha pensado, pois sempre foi cômoda a posição de só chegar, sentar e ouvir.”

Laura e Rosana apontam para um mesmo aspecto que consideraram muito significativo ao longo dos encontros vivenciados neste primeiro semestre de 2005, que se refere ao rodízio na coordenação do TDC. É interessante ressaltar que a coordenação e organização deste espaço, institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação, constitui-se em uma das funções desempenhadas pela orientadora pedagógica nas escolas municipais da rede de Campinas, sendo que no caso da E.M.E.F “Padre Francisco”, houve, no início do ano, um combinado com este grupo de que as reuniões de TDC seriam coordenadas por todos os membros participantes na forma de rodízio, sendo que o responsável por coordenar o encontro, também deveria organizar a pauta e partilhá-la com o grupo, a fim de que todos pudessem inserir ou alterar alguns assuntos, e ainda, cuidar do controle do tempo, da preparação e organização dos materiais e recursos necessários para o dia, etc.

Esta foi uma experiência muito interessante e que, particularmente, enquanto pesquisadora, pedagoga, nunca havia vivenciado, sendo uma prática que traz consigo a concepção e a possibilidade de: 1. a constituição de um grupo colaborativo que se faz a partir da partilha comum de objetivos e responsabilidades (Fiorentini, 2004); e 2. A realização de uma gestão democrática na escola, da não verticalização das funções e das relações de poder e hierarquia construídas socialmente, rompendo, assim, com uma concepção tradicional de gestão e organização do trabalho pedagógico, em que *as esferas de decisão estão organizadas a partir de concepções individualistas de organização do trabalho, em detrimento das práticas coletivas, envolvendo os membros da instituição* (Leite e Perón, 2003, p.15).

A possibilidade de uma gestão compartilhada, democrática, constitui-se enriquecedora à medida que permite aos professores o deslocamento do olhar, do lugar do qual pensam, falam e organizam suas práticas, o da sala de aula, para outros espaços onde são co-responsáveis não somente pela organização do trabalho pedagógico, na sala de aula e fora dela, mas também são co-responsáveis pelo processo de formação docente que compartilham neste espaço coletivo. A fala da professora Rosana nos dá o indício deste deslocamento, ao dizer *“eu vi a reunião com outro olhar, que exigiu que eu pensasse em coisas que eu nunca tinha pensado”*, o que também acaba por possibilitar a construção de novos modos de compreender as condições e contextos de trabalho e de atuação no cotidiano da escola. Aqui, é possível evidenciar o saber que construíram a partir desta experiência: o saber da partilha, da co-responsabilidade, da troca, do diálogo e da colaboração, na possibilidade de compreenderem o lugar que os nossos outros ocupam e que diverge do lugar que nós ocupamos, diferença esta, muitas vezes, invisível aos nossos olhos e às compreensões que vamos tecendo acerca das relações estabelecidas na escola.

No entanto, ao mesmo tempo em que este aspecto é visto enquanto positividade e possibilidade (Ezpeleta e Rockwell, 1989) pela professora Rosana, não é avaliado da mesma forma pela professora Cidinha e pela professora Andréa (conforme comenta a orientadora pedagógica), que ao apontarem sobre um

aspecto muito ruim do TDC, elencam exatamente a questão do rodízio na coordenação do grupo:

(Cidinha – Professora da 2ª série A): “Eu, ao contrário da Rosana, coloquei que eu não achei interessante quando eu tive que assumir a coordenação. Eu achei que as coisas ficaram meio soltas, eu não tive segurança no que eu tava fazendo, não consegui. Tinha uma pauta estabelecida e de repente as coisas flutuavam na pauta e mudavam de direção e eu não consegui amarrar aquilo, então eu não me senti à vontade.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Agora, eu precisava rever com vocês a questão da coordenação, em termos de como é que a gente organiza esse espaço mesmo, sendo uma proposta que surgiu no início, a questão da pauta conjunta, da coordenação, do rodízio da coordenação. Porque eu me lembro da fala da Andréa, que não foi nem aqui, foi no grupo de alfabetização e letramento, no sentido dessa coisa que a Cidinha traz e tem o que a Rosana traz que à medida que foi significativo, também, não foi muito legal.”

A pluralidade de sentidos construídos acerca da coordenação compartilhada do espaço do TDC, que aparentemente se colocam como díspares, nos revela a dimensão da complexidade que permeia as muitas formas de organizar, vivenciar, enfim, experienciar este cotidiano escolar, mostrando, ainda, que precisamos aprender a ocupar outros espaços da escola, que ultrapassam o nosso espaço da sala de aula, em alguns momentos tão seguros, de chão tão firme, resguardando a nossa invisibilidade como bem aponta Lima (2003), ao afirmar que, muitas vezes, *o estar no trabalho como docente, isoladamente, permite ao professor manter seu trabalho; resguardar seu saber; ocultar seu não-saber; e afastar de si as ingerências de terceiros* (p. 37).

Entretanto, mesmo não correspondendo a um consenso no grupo, a importância de se dividir as responsabilidades no gerenciamento da organização deste espaço, concebido como um espaço coletivo de trabalho, consiste num saber elaborado pela professora Rosana juntamente com outros integrantes do grupo e que, de uma certa forma, ressoou na fala de outras professoras, como algo muito positivo:

(Dóris – Professora do Laboratório de informática): “O que eu achei interessante foi o filme que a Rosana trouxe que ajuda a gente a pensar algumas coisas, porque daí você vê que o bichinho não é só capeta, ele tem problemas também, né. Ele não é capeta à toa.”

(Cidinha – Professora da 2ª série A): “Eu até coloquei que eu gostaria de retomar essa discussão num momento posterior.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Para mim, os momentos significativos foram as trocas de informações, sugestões com os demais participantes, no planejamento das 1ª e 2ª séries. A elaboração do planejamento, das atividades, dos conteúdos e de como trabalhar o filme dos Robôs... E a exposição da Rô sobre TDAH⁴⁰.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “É a apresentação da Rosana eu acho que foi unanimidade.”

(Rosana – Professora de Educação Especial): “E olha que nem deu tempo de eu falar o que eu sei sobre isso!”

(Mônica – Professora da 2ª série B): “A gente tem que fazer uma segunda rodada.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Então, eu acho que a gente tem que retomar isso.”

(Mônica – Professora da 2ª série B): “(...) a segunda coisa foi a apresentação da Rosana, pois aprendemos um pouco mais sobre algumas crianças, e porque algumas crianças se comportam daquela forma na sala. Então, assim, não que eu acho que todas elas tenham

⁴⁰ A sigla TDAH significa Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, que consiste um transtorno neurológico, inicialmente vinculado a uma lesão cerebral mínima. Em linhas gerais, este transtorno se caracteriza por sinais claros e repetitivos de desatenção, inquietude e impulsividade. (Informações contidas em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Transtorno_do_d%C3%A9ficit_de_aten%C3%A7%C3%A3o_com_hiperatividade. Acesso em: 11/01/2007.

aquele diagnóstico, mas eu vejo assim como uma nova forma de sociabilidade tá sendo produzida, porque as crianças começam a se soltar mais, eu acho que essa discussão da Rosana tinha que ser retomada.”

O desejo coletivo de retomar a discussão sobre questões relativas à hiperatividade e déficit de atenção, superando uma visão de medicalização das dificuldades de aprendizagem e procurando outras formas que permitam incluir estes alunos com dificuldades e defasagens no percurso escolar, também emerge pelo fato das professoras estarem reunidas e refletindo sobre suas práticas no grupo e com o grupo. Aqui temos um indício da complexidade e contradição em ora se manter uma organização dos espaços e funções ocupados na escola de maneira tradicional e ora buscar novos modos de atuação nestes espaços, evidenciando um outro sentido desta experiência analisada que é o que Lima (2003) define de visibilidade, que se materializa, pela confiança, conforme o professor vai dando a ver suas produções, suas práticas, suas idéias e, com isso, construindo coletivamente práticas, idéias e projetos.

Outro aspecto relevante pontuado pelas professoras diz respeito à prática de planejamento coletivo, onde todas as professoras do grupo, independente da série em que lecionavam, a equipe de gestão e mesmo as pesquisadoras, puderam opinar, sugerir, problematizar, questionar os objetivos, estratégias e conteúdos a serem trabalhados nas 1ª e 2ª séries, começando a se tornar real o sonho de planejar coletivamente as ações pedagógicas. Vamos para algumas falas a respeito desta questão:

(Stela – Professora de Artes): “Os momentos de interação onde iniciamos o exercício de fazer o planejamento juntos, devido à dificuldade que temos em planejarmos juntos, devido à própria falta deste espaço.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Stela desses momentos, que você fala do planejamento em conjunto, você consegue lembrar quais?”

(Stela – Professora de artes): “Ah, foi o que nós fizemos com a 1ª série que a gente começou a planejar juntos, mas pena que depois a gente não conseguiu recuperar isso.”

(Mônica – Professora da 2ª série B): “Eu coloquei duas questões, primeiro foi a discussão sobre os nove anos do ensino fundamental e as propostas de mudança, porque eu achei que foi um momento muito legal e muito importante, para a gente pensar no grupo, o quê que a gente tinha de visão de escola e de projeto mesmo, de educação...”

(Andréa – Professora da 1ª série A): “Eu coloquei que o espaço do planejamento e da discussão mesmo foi significativo porque oportunizou troca de saberes e idéia entre os pares e garantiu que este plano de curso seja conhecido por todos os integrantes do grupo e não apenas pelas professoras da mesma série. Porque no ano passado ficava só assim, eu com a minha colega, as professoras de 2ª entre elas, e nesse ano, foi legal que conforme a gente ia falando, as pessoas iam dando idéias, deixando a coisa mais integrada.”

À medida que as professoras vão apontando, conforme ressaltamos com os grifos, sobre o quanto foi significativo para o trabalho docente, planejar, elaborar e implementar, de maneira conjunta, coletiva, o currículo a ser desenvolvido, o fato do grupo se constituir de múltiplas vozes, de múltiplos sentidos, possibilita afirmar que os sentidos deste pensar e refletir coletivamente, favorece a construção do saber do estranhamento, do espanto e, com isso, deslegitimam o que está posto, permitindo que possamos juntos, todos nós professores, olharmos para as inúmeras práticas escolares, desnudando-as até que sejam externadas a que e a quem servem (Lacerda, 2002), a que verdades se submetem. Com isso, encontramos, re-significamos modos de agir, de fazer, de saber, próprios que contemplem as nossas necessidades, os nossos objetivos e, mais do que isso, que nos permitam trilhar na direção de um ensino com qualidade, de práticas autônomas, constituídas de saberes e conhecimentos próprios, produzidos

cotidianamente e coletivamente no interior da escola, de seu contexto e suas especificidades.

É no intuito de refletir, avaliar, repensar, a partir deste estranhamento que a condição de estar em grupo favorece que as professoras vão apontando as pistas para algumas alterações, para algumas outras possibilidades no modo de caminharem e de se constituírem professoras, produtoras de saberes e conhecimentos. Aqui nos colocamos diante de um outro saber que se processa no grupo, o saber planejar, trabalhar, estudar e avaliar com os outros, o que nos permite significar que o fato de haver espaços nas escolas que propiciem o compartilhar de saberes, perspectivas, dificuldades, dilemas, fortalece o grupo a criar novas alternativas e, ainda, favorece a constituição de uma identidade profissional coletiva.

Seguem os apontamentos feitos para o que seria importante retomar ou desenvolver nos próximos encontros, nos quais, a partir das verbalizações das docentes, podemos perceber a presença de dois aspectos centrais por elas enfatizados, nos dando a entender qual é, de fato, a importância do espaço do TDC no exercício profissional docente no cotidiano escolar. Os dois aspectos centrais referem-se, mais uma vez, ao espaço do Trabalho Docente Coletivo enquanto espaço de planejamento conjunto dos objetivos e propostas que devem nortear todo o trabalho pedagógico e as ações educativas a serem desenvolvidas na escola; e um segundo aspecto que aponta para este espaço-tempo, enquanto espaço e tempo de estudo, de aprofundamento, de formação. Vamos a cada um dos aspectos separadamente:

- O Trabalho Docente Coletivo enquanto espaço e tempo de planejamento conjunto:

(Mônica – Professora da 2ª série B): “Eu recupero o seguinte, a questão do planejamento, a gente tinha comentado de fazer um planejamento escolar né?! Que cobrisse a 1ª até 8ª série. Aquele quadro dos gêneros literários e pensar num planejamento longitudinal e a questão da matemática, uma proposta de matemática na escola, que a gente pudesse fazer

esse planejamento longitudinal... Uma coisa que eu acho que a gente já conversou, mas ainda não encaminhou, aliás, a gente já começou desde o ano passado isso. E é uma coisa que vai ser muito útil para o nosso trabalho.”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): *“Eu tô entendendo que a proposta de matemática na escola é algo que nós não discutimos e que precisa ser discutido. Ela entra como uma proposta. Agora os gêneros e o planejamento é algo que já discutimos e que precisa ser recuperado.”*

(Ítala – Professora da 1ª série B): *“Retomar a discussão dos gêneros literários para podermos organizar um organograma tanto em português quanto em matemática.”*

(Cidinha – Professora da 2ª série A): *“Eu coloquei (...) que a gente deve ficar mais restrita aos assuntos que a gente tem que discutir mesmo, para que as coisas tenham conclusão, porque geralmente a gente começa um assunto e desvia para outro e aí o que parece é uma perda de tempo e a gente não consegue concluir. E também, que é para a gente retomar o planejamento conjunto, porque na verdade foi feito aqui o planejamento conjunto das 1ª séries só, porque eu e a Mônica, nós fizemos só na integração, não foi nada que aconteceu aqui.”*

(Ítala – Professora da 1ª série B): *“A organização dos organogramas, eu acho que nesse semestre a gente tinha que estar dando prioridade a isso.”*

(Adriana – Orientadora Pedagógica): *“Quando você fala de organograma o que você tá querendo dizer?”*

(Ítala – Professora da 1ª série B): *“Um organograma com os textos de gêneros literários e das atividades de matemática, o quê que cada série vai priorizar. O planejamento e concretização dos estudos do meio, e disponibilizar atividades culturais para as nossas crianças. Que aqui a gente possa planejar atividades culturais para que aconteçam mais coisas neste semestre.”*

(Stela – Professora de Artes): “Eu coloquei que em algum momento do TDC para que cada professor fale de maneira sistematizada o seu planejamento ou trimestral ou semestral, para que a gente saiba o que o outro tá trabalhando e aí a gente vai fazer esse planejamento conjunto. Por exemplo, nessa semana vou trabalhar esse assunto.”

(Mônica – Professora da 2ª série B): “Mas a gente de certa forma já faz isso, né, Stela? Eu falei pra você que eu ia começar a trabalhar alimentos.”

(Stela – Professora de Artes): “Mas isso não acontece nesse espaço, eu tô falando da gente fazer isso aqui, porque daí você dá palpite, ela dá palpite, um fala uma coisa, o outro vai e dá uma outra sugestão. O que nós fazemos ‘no cafézinho’, e eu queria que fosse aqui.”

Neste trecho da discussão, as falas das professoras, em que sublinhamos alguns indícios, nos mostram que, para elas, o TDC deve se constituir num espaço de discussão e reflexão coletiva que lhes permitam desenvolver uma prática também coletiva, de objetivos comuns, de continuidade nas ações educativas realizadas, de uma escola que realmente se faça única, que repleta de diversidade e pluralidade procure criar inúmeros modos de fazer. Estes devem acontecer de forma a atender um objetivo coletivo visando a formação dos educandos, do modo como entendem, ou seja, a formação de um cidadão, de um agente transformador, conforme encontrado nos próprios objetivos delineados na projeto político-pedagógico da escola.

Assim, quando a professora Stela aponta para a importância de que, neste espaço, o planejamento seja algo priorizado, mas que aconteça de forma sistematizada, por meio da troca e do diálogo com todas as professoras que deste grupo fazem parte, uma vez que, fazer esta discussão de planejamento de encaminhamentos das ações a serem desenvolvidas com todo o grupo, permite, de fato, a construção de um saber docente exatamente no sentido em que estamos defendendo. Este saber proveniente de uma *realidade* e de uma *verdade* que se processa na medida em que vivemos e conjuntamente vamos refletindo e

significando tais vivências, operando num movimento dialógico os conhecimentos elaborados ao longo de nossas experiências, que ao se encontrarem com outras verdades, com outros conhecimentos, apropriados a partir de outras experiências, numa dada realidade, vão nos permitindo compreender e ressignificar a nossa própria experiência, o nosso próprio saber.

Nesse sentido, podemos afirmar, mais uma vez, a importância do grupo, do outro, como um aspecto essencial para a emergência e constituição do saber docente, um saber próprio do professor, pois não lhe é externo à sua prática, um saber contextualizado e cultural, uma vez que é partilhado e transformado a partir da troca de experiências e reflexão com os outros (Barth, 1993), o que permite esta compreensão do saber docente é o fato de que o diálogo que se estabelece com o outro, na prática profissional, conforme aponta Pérez-Gomez (1992), acerca das situações vivenciadas deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. E, deste modo, *esta criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, factos, teorias e procedimentos, conhecidos e disponíveis. (Ibidem, p.110).*

- O Trabalho Docente Coletivo enquanto espaço-tempo de estudo e aprofundamento teórico:

(Rosana – Professora de Educação Especial): “Eu queria dizer que esse é um erro que eu tenho cometido, porque eu não tenho feito muitas anotações, mas eu queria colocar que neste espaço pudéssemos estudar mais, falta de estudar, em especial os temas desenvolvidos no grupo de alfabetização, pois não posso fazer parte deste grupo. Eu acho que a gente devia usar o TDC, por que é tão rico o que vocês discutem nesse grupo e que a gente poderia usar em todas as séries. Às vezes a gente tem alguns entraves por falta de estudo mesmo, né? Aí eu tenho um menino com escrita pré-silábica e aí o que eu faço, o que eu faço para estimular? Ele empacou aqui e agora que instrumentos eu tenho para fazer com que ele avance.”

(Dóris – Professora de Informática): “Foi o que a Rosana colocou como trabalhar com análises de textos de 3ª e 4ª e mesmo de 1ª e 2ª?”

(Rosana – Professora de Educação Especial): “Leitura de textos, estudo, coisas nesse sentido, compartilhar e conhecer experiências diferentes, compartilhar e conhecer as nossas experiências, visitar exposições e lugares para podermos usar como instrumentos e recursos para a aula, vídeos geradores de discussão, análise e reavaliação.”

(Dóris – Professora de Informática): “Eu sugiro estudo do meio, mas só a gente, por que a gente não tem chance para nada. O ano passado eu fui ver a exposição do Pablo Picasso em São Paulo, foi eu e a Edna e tinha grupo de professores visitando e a gente podia fazer coisas como essas.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “E retomar o TDAH. E ainda tem um assunto que eu gostaria de explorar é a coisa dos PCs [paralisia cerebral], nós assistimos o Filme ‘King o Rei Coragem’, que desmistifica muita coisa, até pensei da gente tá assistindo com o Cosme, pois para ele saber que ele pode muito além daquilo que ele acredita.”

(Rosana – Professora de Educação Especial): “A gente pensou até de alguma forma trazer a família para tá assistindo.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “No filme, ele é um PC [paralisia cerebral] e mora sozinho...”

(Andréa – Professora da 1ª série A): “Ter espaços no TDC para trabalhar temas como esse da Hiperatividade (...).”

A aposta e a busca pelo estudo e pela fundamentação teórica como caminho para a compreensão e construção de práticas outras, de alternativas aos limites que nos impõem, àquilo que fizemos de uma forma e que gostaríamos de fazer diferente nos dá uma dimensão muito significativa das reflexões instauradas

neste grupo de professoras, pois é exatamente essa apropriação das teorias e conhecimentos que constituem as experiências e processos formativos dos professores. Isso potencializa o movimento de reflexividade, que consiste em fazer com que os docentes ultrapassem o processo de refletir apenas sobre os problemas mais imediatos da prática, realizando uma leitura crítica da realidade, aprimorando o trabalho que desenvolvem, mobilizando determinado repertório de saberes, conhecimentos elaborados ao longo da experiência humana, favorecendo o desenvolvimento de uma prática mais autônoma, mais segura, a fim de conquistar os objetivos almejados.

Conforme explicita Libâneo (2003), a apropriação teórica da realidade implica no desenvolvimento dos processos de pensar em relação às várias dimensões da prática docente: conteúdos, estratégias, objetivos, dificuldades, dilemas, processos inter-relacionais, etc, sendo que se quisermos que os professores trabalhem numa abordagem sócio-interacionista, que planeje e promova em sala de aula, situações em que o aluno *estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, em outras palavras, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características (Ibidem, p.71)*. São exatamente tais características que impulsionam a produção dos saberes docentes, lhe concedendo a dimensão de um saber estruturado e comunicável a outros, permitindo, ainda, que a escola também se constitua como espaço de produção de conhecimento, transformando num movimento contínuo *realidades da verdade em verdades da realidade* (Mota, 2005).

Diante do segundo fragmento que nos ajudou a compor este primeiro quadro de imagens, destacaremos os seguintes saberes, enquanto saberes mobilizados, significados e produzidos, tanto pelas professoras e profissionais que fizeram parte da discussão, como pelo que a própria análise nos possibilitou.

- Consideramos enquanto **saberes produzidos e mobilizados no próprio movimento de discussão e reflexão coletiva:**
 - A compreensão de que a partilha, a co-responsabilidade, a troca, o diálogo e a colaboração uma vez presentes na constituição do espaço do TDC, contribuem para uma nova organização dos espaços e funções exercidos na escola, dando a ver novas possibilidades de relação entre os pares;
 - A compreensão de que saber e aprender a planejar, trabalhar, estudar e avaliar com os outros, compartilhando saberes, perspectivas, experiências, dificuldades, dilemas fortalece o grupo a buscar novas alternativas e ainda favorece a constituição de uma identidade profissional coletiva;
 - A compreensão de que o estudo e a busca por uma determinada fundamentação teórica podem favorecer a construção de práticas outras, de alternativas aos limites que nos impõem em nossas ações cotidianas.
- Consideramos enquanto **saberes produzidos e mobilizados a partir do próprio movimento de análise dos dados:**
 - A compreensão de que precisamos aprender a ocupar outros espaços da escola, que ultrapassam o nosso espaço da sala de aula, como alternativa para, de fato, rompermos com esta organização tradicional e hierárquica que, muitas vezes, interpela as relações estabelecidas entre os sujeitos da escola: professores, alunos, equipe de gestão, funcionários, comunidade;
 - A compreensão da importância do estranhamento e “espanto” como possibilidade de desnaturalizarmos e desconstruímos práticas, posturas e

ações aos nossos olhos tão familiares e rotineiras, mas que, muitas vezes, guardam concepções que nem sempre temos consciência de suas implicações, seja para o bem, seja para o mal.

Fragmento 3: PROJETANDO NOVAS REALIDADES – DITO DE OUTRO MODO – “*OLHAR O MUNDO COM OS OLHOS DE CRIANÇA COMO SE FOSSE A PRIMEIRA VEZ*”⁴¹

Trago, neste fragmento, o relato composto por anotações minhas e também pela transcrição do encontro de TDC realizado no dia 07 de outubro de 2005, que teve como objetivo dar continuidade à discussão acerca dos dilemas enfrentados pelas professoras deste grupo durante o ano de 2005 e, partindo da sua compreensão, pensar quais outros caminhos seriam possíveis vislumbrar na organização do trabalho a ser desenvolvido no próximo ano, em 2006.

Neste momento, pensar a organização do trabalho pedagógico a se realizar nas salas de 1ª e 2ª séries para o próximo ano, representava mais que um planejamento para o ano seguinte, implicava, de certa forma, uma transformação no modo como trabalhar com estas séries, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação já sinalizava a implementação do ensino fundamental de nove anos organizada por ciclos e não mais por séries, sendo que, por se tratar de mudança profunda, ela se daria em etapas, ou seja, inicialmente, o ciclo seria implementado nos anos iniciais, mais especificamente nas séries de alfabetização (1ª e 2ª séries), onde a escola teria que considerar, a partir de então, o trabalho com crianças de 6, 7 e 8 anos, e não só de 7 e 8 anos como ocorria até o momento.

No final de 2005, a discussão sobre a implementação dos ciclos de alfabetização nas séries iniciais, envolvendo crianças com 6, 7 e 8 anos de idade e, conseqüentemente, a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos de escolarização, iniciava-se a partir de algumas orientações dadas pela Secretaria

⁴¹ Esta é uma fala proferida pela Orientadora Pedagógica Adriana a fim de instigar as professoras a olharem para o cotidiano e suas ações buscando novas/outras possibilidades de atuação, olhar para o cotidiano da escola com olhos de criança, como se fosse a primeira vez.

Municipal de Educação aos diretores e orientadores pedagógicos das Escolas, sobre como pretendiam esta nova organização. No entanto, a única certeza até então era que, a princípio, o ciclo seria instituído apenas em substituição às duas primeiras séries da Educação Básica e a organização e distribuição dos alunos em cada um dos “tempos” deste primeiro ciclo deveriam acontecer mais ou menos de acordo com a faixa etária da criança. Assim, ocorreria a substituição da 1ª e 2ª séries pelo ciclo 1 constituído de três tempos: *tempo um*, destinado aos alunos de seis anos; *tempo dois*, destinado aos alunos de 7 anos e *tempo três*, destinado aos alunos de 8 anos.

No ano seguinte, algumas das escolas municipais, já organizadas em ciclos de alfabetização, recebem a formalização desta mudança, conforme verificamos no Adendo ao Regimento Escolar Comum das Escolas Municipais do Ensino Fundamental, de 25 de setembro de 2006. A EMEF “Padre Francisco Silva” situava-se, então, no inciso III do artigo 44:

Alteração do Regimento Escolar Comum das Escolas Municipais do Ensino Fundamental

Artigo alterado

Artigo 44 – As Escolas Municipais se organizam da seguinte forma:

- I – Ensino Fundamental seriado com duração de oito anos;
- II – Ensino Fundamental com duração de oito anos, iniciado em um ciclo de alfabetização de dois anos e sucedido por seis séries anuais;
- III – Ensino Fundamental com duração de nove anos, iniciado em um ciclo de alfabetização de três anos e sucedido por seis séries anuais;
- IV – Educação de Jovens e Adultos, correspondendo às quatro últimas séries do Ensino Fundamental com duração de quatro semestres letivos, denominando-se cada semestre de termo ou nível de acordo com a opção regimental definida para cada escola.

Assim, é neste contexto, diante desta história oficial e documentada (Ezpeleta e Rockwell, 1986) acerca da implementação dos ciclos de alfabetização e da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, ocorrida na rede municipal de Campinas, que se dá o movimento de discussão e reflexão dos dilemas e desejos do grupo de profissionais da Escola “Padre Francisco Silva”. Tais discussões e reflexões nos chamam atenção para o fato de que o próprio processo de produção e mobilização dos saberes e conhecimentos no interior das

escolas - e mesmo em outras esferas - implica num movimento que se espraia em diversas dimensões espaciais e temporais, seja mais próxima (em situações que nascem do próprio contexto e espaço em que se ocupa, no nosso caso, dilemas, enfrentamentos gerados no espaço e tempo daquela escola específica), seja mais distanciada (uma demanda que se dá a partir de um macro contexto, como neste caso que analisaremos, a partir de uma demanda da própria Secretaria Municipal de Educação).

Não desconsiderando a importância e influência que esta esfera mais distanciada exerce no movimento que acontece no interior das escolas, o nosso olhar acerca deste cotidiano e do que de fato acontece na escola nos permite afirmar que os saberes e conhecimentos que buscamos em nossa pesquisa e análise, emergem genuinamente deste espaço e, diferentemente em cada escola, em cada realidade, em cada tempo. Deste modo nos interessa, então, olhar para os saberes e conhecimentos produzidos neste fragmento acerca da implementação dos ciclos na Rede Municipal de Campinas, a partir da positividade da escola, ou seja, naquilo que acontece na sua real existência, o que significa trazer à tona uma outra história desta instituição, isto é, dizer que junto com a história oficial e documentada da instituição escolar, existe uma história não-documentada, através da qual *a escola toma forma material, ganha vida* (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.13).

Vamos, então, à narrativa desta história que faz a escola ganhar vida representada pelos sentidos provocados, mobilizados e construídos no encontro do TDC de 07 de outubro de 2005:

“O encontro tem início com uma provocação colocada pela orientadora pedagógica, projetada no datashow: ‘ Se pensarmos nas nossas limitações cotidianas e imitarmos as crianças, quem sabe poderemos criar novos jeitos de trabalhar? ’ Juntamente com a provocação anunciada, a leitura de um trecho do livro “Os cinco sentidos” de Bartolomeu de Campos Queirós, já mobilizava nas professoras ali presentes a necessidade de pensarem a reorganização do próprio trabalho, não só em função da nova mudança de série para ciclo, mas também em função daquilo em que acreditavam como

importante mudar, dos dilemas que vivenciavam e de alguns saberes que já traziam consigo acerca da própria função da escola. A leitura do trecho, feita pela O.P. trazia as seguintes palavras:

‘Com os olhos nós olhamos a vida.

Olhamos as águas rolando entre pedras, peixes, algas.

Olhamos as terras generosas onde vivem animais, frutos, sementes.

Olhamos o firmamento decorado com sol, lua e infinitas estrelas.

Olhamos o mundo e sentimos sede, fome e sonho.

Com os olhos olhamos nossos irmãos e eles nos olham.

Têm olhares que nos acariciam.

Têm olhares que nos machucam.

Olhar dói.

(Se vemos alguém chupando limão, sentimos dores no canto da boca).

Mas enquanto vemos nós sonhamos com nascimentos.

Olhando, imaginamos mistérios.

Olhar é fantasiar sobre aquilo que está escondido atrás das coisas.

Quando olhamos nós acordamos alegrias, tristezas, saudades, amores, lembranças que dormem em nossos corações.

Os olhos têm raízes pelo corpo inteiro.’

(QUEIRÓS, B. C. Os cinco sentidos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004).

(Caderno de Registro da Pesquisadora 3 – 07/10/2005)

A leitura nos toca e nos emociona profundamente, qual seria a intenção da orientadora pedagógica neste encontro? O que Adriana pretendia com tais provocações? Num momento de mudanças e novas angústias é possível afirmar o intuito desta profissional em lembrar, lembrar as professoras, lembrar a nós pesquisadoras que lá estávamos, lembrar a todos nós que vivenciamos na escola a possibilidade de sua reinvenção, reinvenção mesmo diante de tantas limitações e frustrações, reinvenção que por sugestão da O.P poderia iniciar pelo olhar, pelo nosso olhar diante de algo que, às vezes, nos parece tão rotineiro, conhecido e, às vezes, tão turvo e distorcido. Dizemos ser possível essa afirmação pelos discursos

que irão se constituir neste encontro como bem poderemos acompanhar. Mas, de imediato, após esta introdução tão cheia de sentidos, a professora Andréa lê o rascunho do seu registro, nos lembrando do encontro anterior e contextualizando a pauta para este encontro:

(Professora Andréa – 1ª série B): *“Foi feita a leitura do livro, “Dia de chuva”⁴² de Ana Maria Machado, aí depois a gente, em duplas, a partir da leitura do livro, a gente fez os sonhos, repensando na lógica da escola 2005-2006. Foi aquela escrita pensando nos nossos dilemas e nas novas realidades, na projeção para o que virá. (...) A Laura também trouxe para gente como contribuição o livro do Luís Carlos de Freitas: “Ciclo, seriação e avaliação: confronto de lógicas”, que ela relacionou com esse tema que a Adriana estava trabalhando a questão de estar repensando essa escola, como que a gente quer, a questão da seriação, das salas coloridas.”*

(Transcrição TDC 07/10/2005).

Ficou, então, definido como pauta para o encontro a retomada das reflexões iniciadas na semana anterior, deflagradas também pela leitura de um livro de literatura-infantil *Dia de Chuva* que, tomado como metáfora, potencializou as reflexões do grupo acerca do trabalho vivenciado e construído na sala de aula e na escola como um todo, durante o ano de 2005. Essas reflexões foram sistematizadas a partir de tópicos e organizadas e registradas da seguinte maneira:

⁴² O livro *Dia de Chuva*, escrito por Ana Maria Machado, conta a história de três crianças que combinam de brincar juntas. Henrique e Isadora vão visitar o amigo Guido em um dia de chuva. Suas mães acham uma pena eles não terem podido sair para brincar. Mal sabem elas que os três viajaram nas costas de elefantes, entraram em cavernas de ursos, atravessaram abismos e até navegaram em um navio mágico, entre ataques de piratas e jacarés, tudo porque souberam usar da imaginação e fantasia.

- **Olhando pela janela: nossos dilemas:**

Aqui foram listados todos os dilemas vivenciados pelo grupo até então.

- **Brincando de faz de conta: projetando novas realidades:**

Já aqui foi feito o registro das possibilidades de reinvenção do trabalho pedagógico desenvolvido, a partir da superação dos dilemas. O grupo também se permitiu o registro dos sonhos e desejos que alimentam enquanto educadoras, em relação ao trabalho e a estrutura da escola.

Neste encontro, Adriana faz, então, a leitura do que haviam registrado para que pudessem retomar as questões discutidas e refletidas na semana anterior:

(Adriana – Orientadora Pedagógica): Então, assim, se pensarmos nossas limitações cotidianas e imitarmos as crianças, quem sabe poderíamos criar novos jeitos de trabalhar. Então olhando pela janela, os dilemas que nós relacionamos: a primeira coisa é falta de espaço físico para trabalhar a dimensão integral da criança: a dimensão lúdica, a dimensão física, corporal, cultural e artística. Um outro dilema que foi apontado foi a inclusão. Um número considerável de crianças com necessidades educacionais especiais; Possibilitar o trabalho diversificado em sala de aula, a gente sabe que tem que fazer isso, mas essa é uma limitação grande nossa. Enfrentar limites, respeitar os limites individuais, os diferentes tempos de aprendizagem, especialmente no que se refere aos alunos “problemas”, que não se adequam aos critérios estabelecidos pela seriação ou os que apresentam comportamentos inadequados no grupo, dentro e fora da sala de aula. A gente sentiu essa necessidade de conceituar essa coisa de aluno problema; Necessidade de conscientização de todos os profissionais da escola de entender que avaliamos o desenvolvimento individual e devemos respeitar o processo de cada um. Isso eu entendi que era por conta dessa cobrança que a gente sente, né? Quando o menino, como é que ele tá indo, se ele vai passar de ano, de que jeito ele vai passar, como é que vai ser a cobrança

do colega da série seguinte. Por que apesar de todas as nossas intervenções continuamos produzindo alunos analfabetos? Aí, eu me lembro que essa colocação foi da dupla da Ítala e da Cidinha. Ítala você quer contar para as meninas, pois eu acho que nós não falamos sobre isso na sexta passada? Por que esse conceito de analfabeto?

(Ítala – Professora da 1ª série B): Essa dúvida surgiu naquele seminário de Educação Especial, onde eu encontrei uma colega, uma grande amiga, onde falou assim: Eu nunca vou perder o meu cargo da FUMEC porque vocês vão continuar produzindo alunos analfabetos, vocês não dão conta, depois ele sai da escola e vem no futuro buscar como aluno da FUMEC. E isso me deixou assim... E eu pensei, pôxa, de fato, ela tem razão. Por quê? Porque a gente não tá respeitando os espaços, a gente fala tanto em respeitar o tempo de cada um aprender e tal, mas no final das contas a gente continua cobrando que a aprendizagem seja seriada, seja homogênea, que todo mundo chegue ali, e aí, passa um ano, passa dois, e ele ainda não chegou ali, e de novo é medido, e aí como o caso do Paulinho, ele teve muito avanço, mas não o avanço que pela seriação para que ele pudesse ir para a segunda série. Ele vai ser retido. E se for, provavelmente no ano que vem, ele não vai ter pique nenhum de vir para a escola, nem eu teria, trabalhar e mostrar de novo as mesmas coisas.

(Adriana – Orientadora Pedagógica): Eu posso conceituar assim Ítala, como sendo aquele que não aprende o que queremos no tempo que esperamos.

(Ítala – Professora da 1ª série B): Não é nem no tempo que nós esperamos, no tempo que eles precisam, no tempo que é cobrado.

(Adriana – Orientadora Pedagógica): Aí um outro dilema: Avaliar. É um dilema porque é difícil fazer o processo do aluno virar conceito. Como avaliar produto? Avaliar produto ou avaliar processo? O que é currículo para nós? Relação conteúdo, avaliação, conhecimento. Então são essas as questões que a gente conseguiu sintetizar na semana passada. O quê que marca as crianças, quando, onde, de que forma? Aí a gente terminou essa discussão, deixando para pensar essa questão de respeitar os tempos de

aprendizagem da criança, dá para a gente pensar em quebrar a serialização? Do ponto de vista da secretaria dá, pra essa escola aqui né? E agora que dá vamos ver então, o que a gente quer, como é que a gente organiza a escola?(...)

A escrita coletiva dos dilemas que afligem e permeiam o trabalho cotidiano docente deste grupo de professoras e a iniciativa de debruçarem-se sobre os seus significados em suas práticas e na própria dinâmica da escola instauraram um movimento de reflexão acerca do próprio sentido do trabalho que exercem e do papel da escola, evidenciando o caráter potencializador dos dilemas e do questionamento neste processo reflexivo e coletivo que se configura. Como bem apontam Esteban e Zaccur (2002), é exatamente neste movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica, emergente também de um contexto social e histórico, abrindo a possibilidade para se teorizar (Sadalla, 1998) a seu respeito e, tendo como referência a prática cotidiana, que o professor vai mobilizando, apropriando-se e significando seus conhecimentos profissionais (Shulman, 1986), e seus saberes sobre *o processo ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral e ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus alunos como sujeitos que coletivamente* (Esteban e Zaccur, 2002, p.19) elaboram e reelaboram constantemente conhecimentos e saberes.

E nessa direção, esta postura reflexiva que se percebe presente neste trecho, sublinhado nas falas da orientadora pedagógica e da professora Ítala sobre a angústia e os limites que perpassam o processo de ensinar e aprender na escola, a formação e a educação dos alunos em geral, uma vez presente na escola, no pensar e agir docente, também manterá a importante questão *“da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas”* (Alarcão, 2003, p.46).

Ao pensarem e se questionarem sobre de que maneira é possível organizar o trabalho pedagógico em sala de aula, e mesmo fora dela, a partir dos próprios objetivos da escola, de sua proposta pedagógica, as falas acima vão indiciando a concepção de aprendizagem, de ensino, de domínio e compreensão de saberes,

tanto por parte dos alunos quanto dos professores, de desenvolvimento, defendidas pelo grupo, evidenciando a importância de se trabalhar com a criança a partir dos diferentes tempos de aprendizagem, considerando as especificidades e singularidade de cada sujeito/aprendiz.

O saber que aqui se constrói diz respeito ao fato de que para as professoras é preciso que as propostas da escola, bem como as ações docentes realizadas caminhem na direção da promoção do desenvolvimento integral da criança, respeitando seus tempos de aprendizagem e considerando suas necessidades específicas.

Acreditamos que a questão central que se coloca em torno desta discussão deflagrada no grupo consiste em pensar a escola e o ensino centrados no aprendiz. Ter o aluno, sua aprendizagem e formação no centro das reflexões docentes significa buscar práticas que de fato atendam à diversidade presente nas salas de aula. Significa realizar um trabalho a favor da inclusão, da igualdade de oportunidades a partir do respeito às diferenças, aos ritmos e tempos de aprendizagem. É partir do que os alunos sabem e conhecem, é, enfim, apostar em suas potencialidades e capacidades. Mas como fazer isso? Este é o grande nó.

Para compreendermos melhor os enlaces que constituem este nó, trazemos as considerações de Canário (2006) a este respeito. Para o autor, ao mesmo tempo em que se faz urgente centrarmos o nosso processo de formação e desenvolvimento profissional, de busca pela melhoria de nossas ações em função da aprendizagem dos nossos alunos, estamos abalados, diante de uma crise de legitimidade decorrente da ineficiência e defasagem entre a escola e as múltiplas expectativas e demandas presentes em um público escolar que se constitui cada vez mais heterogêneo.

Este divórcio traduz a dificuldade intrínseca à escola de lidar com a diversidade e, portanto, em providenciar recursos de sentido que tornem a aprendizagem possível. É nesta perspectiva que se valoriza como uma das dimensões essenciais do trabalho do professor a de ser, mais do que um transmissor de informação, um “construtor de sentido”. A importância dessa questão decorre da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, entendido este como a construção de uma “visão do mundo” (...) (CANÁRIO, 2006, p.70).

Quando a professora Ítala traz para o grupo o caso do seu aluno Paulinho, que tem tido avanços no seu processo de aprendizagem, porém um avanço que não é compatível com o tempo instituído e cobrado pela organização escolar, pela lógica seriada, sua fala denuncia exatamente esta crise da escola, da qual nos fala Canário. Nesse caso aqui representado pelo impasse: reter um aluno que tem aprendido, mas não no tempo exigido pela lógica seriada ou possibilitar que esse aluno, segundo suas singularidades e mesmo dificuldades neste processo (buscando com a ajuda da professora, construir um sentido de escola, um sentido de se estar na escola), possa seguir em frente, aprendendo e apreendendo outras formas de conhecer, significar e se relacionar com o mundo.

Esta mesma questão - a escola e o ensino centrados no aprendiz - também circunscreve a leitura de Adriana, dos dilemas do grupo em avaliar, conceituar. Acredita-se na avaliação do processo, mas, no final das contas, a avaliação recai sobre o resultado atrelado às exigências de classificação e tipificação de quem supostamente sabe e aprende e daqueles que “não conseguem”. Mesmo sabendo da importância da avaliação processual enquanto instrumento que auxilia o professor a alterar trajetórias e reconstruir práticas que não estão favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos, o que ajuda a criar e repensar outras oportunidades que levem esta criança a também atingir os objetivos propostos, o que percebemos é que este é ainda um caminho, uma prática em construção.

Afirmamos que olhar para as práticas pedagógicas, para as ações educativas, enfim, para o processo educacional como um todo, buscando compreender em que medida estamos favorecendo ou não a aprendizagem dos nossos alunos, implica em necessariamente olharmos também para a centralidade do tempo no cotidiano escolar. Nas falas acima, a todo instante nos deparamos com esta centralidade do tempo, na imagem de “tempos de aprendizagem”, da qual depreendemos do que nos dizem Adriana e Ítala, contradições e desencontros entre: 1. A aprendizagem dos alunos no tempo em que os alunos precisam; 2. A aprendizagem dos alunos no tempo esperado pelos professores; e 3. A aprendizagem dos alunos no tempo instituído pela lógica da seriação e

exigido pelo nosso sistema educacional. Como nos diz Arroyo (2004), o tempo *nos persegue e em suas lógicas se amarra nossa docência* (p.190).

Cabe aqui destacar que tal contradição é fruto de um processo histórico da instituição temporal na organização escolar e que nos parece por bem abordar. Como bem sinalizam Therrien e Souza (2000), a tradição pedagógica deflagrou, na instituição escolar, uma concepção linear e seqüenciada do tempo. Vemos e convivemos com tal concepção diariamente, até os dias de hoje, através do modo como a escola se organiza, ou seja, a organização em semestres, bimestres ou trimestres, os calendários, os cronogramas, as séries, disciplinas, grades, avaliações verificatórias de conteúdos, recuperações, aprovações ou reprovações. Esta é uma lógica que prioriza a dimensão linear, precedente e acumulativa dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação, a partir de um pressuposto que se baseia em torno dos “ritmos médios” de aprendizagem, ignorando, por completo, toda diversidade e heterogeneidade presentes na sala de aula. Isto significa dizer que *toda criança e adolescente terá de dominar nos mesmos tempos médios as mesmas habilidades e saberes* (Arroyo,2004, p.194).

Entretanto, mesmo diante dessa lógica instituída, como nos tornar instituintes, como quebrar com esse enrijecimento que recai sobre as práticas docentes na escola? São a estas questões que as falas da professora Ítala e da orientadora pedagógica, nos parecem fazer alusões. Bom, estes são caminhos a serem buscados a fim de romper com tamanha incongruência, a fim de convergir com aquilo que a própria professora acredita e luta: respeitar os tempos de aprendizagem dos alunos, permitir que aprendam no tempo que precisam e não no tempo instituído, o qual, as duras penas, os professores são cobrados. E aí, partindo desta pista arriscamos dizer que talvez seja possível, em meio a um trabalho compartilhado, refletido e construído coletivamente, a muitas mãos presentes na escola, ir além das dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho e produção da profissão docente, emergindo, assim, novas formas de fazer que atendam aos desejos e objetivos que defendem. Aqui nos vem a proposição feita por Adriana, ou seja, é preciso começar a olhar para as

experiências e vivências tidas na escola com os olhos de criança, como se fosse primeira vez!

Assim, é partindo da compreensão dos dilemas presentes na prática das professoras de 1ª e 2ª séries da Escola “Padre Francisco Silva”, que o grupo se lança à projeção de novas realidades e novas possibilidades.

(Adriana – Orientadora Pedagógica): E projetando novas realidades, isso em relação aquele espaço de aprendizagem ali em cima:

- Parque;
- Casinha de bonecas;
- Sala de artes plásticas;
- Sala de expressão: barra, espelho, fantasias com cabideiros, maquiagem, armário, camarim;
- Laboratório de ciências;
- Laboratório de informática: disponibilizar os recursos multimídia também para as crianças;
- Biblioteca grande atrativa, com espaço para canto de leitura, tapetes, almofadas e decoração apropriada e praça de leitura, como ampliação do ambiente externo da biblioteca;
- *Delimitar o número de alunos por classe: 6 e 7 anos 20 alunos por classe, 8 e 9 anos 25 alunos por classe. A partir de 10 anos 30 alunos. Nem sei se essa correspondência está correta gente?*
- *Um profissional auxiliar em cada classe das séries iniciais;*
- *Convênio com empresas de transportes para realizar estudos do meio como importantes práticas didáticas;*
- Fazer da escola um ambiente limpo, bonito, decorado, cheiroso, agradável;
- *Sala de aula organizada de modo a facilitar o trabalho em dupla e reativar o espaço de utilização do espelho d'água, ou seja, todas as crianças poderiam usar aquele espaço;*
- Projeto horta, canteiro de flores, quiosque para piquenique. Eu fico pensando se essa coisa do espaço também não podia ser um tema gerador para o ano que vem, para o ano inteiro;

- Continuação do trabalho do grupo de apoio com o atendimento das 1^{as} e 2^{as} séries concomitantes.

Aqui também percebemos uma outra dimensão muito importante na busca por maneiras outras de organizar a escola, que é a dimensão espacial. O fato de desejarem organizar os espaços da escola de uma forma que privilegie a liberdade, a fantasia, a expressão, o prazer, nos permite dizer que para este grupo, trazer a vida e o sentido de aprender para dentro da escola, oportunizando a todos os alunos esta relação de sentido e significação com a aprendizagem, com o conhecimento, com o mundo, com os outros e consigo próprio, necessariamente se faz premente reinventar os tempos e espaços desta instituição.

Não podemos deixar de lado o fato de que, historicamente, cada ambiente da escola, como espaço de significação, imprime, de certo modo, algumas relações de poder, como por exemplo, a diferença entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem, entre os que ensinam e os que aprendem, evidenciando a impossibilidade de professores e alunos transitarem por ambos os lugares, ocuparem ora a posição de aprendiz, ora a posição de ensinante. (Estrela, 1994, p.189). Entretanto essa mesma demarcação acaba criando condições para que esta institucionalização do tempo e do espaço dada *a priori* seja transgredida. Como apontam Therrien e Souza (2000), os ambientes tendem a ser apropriados como territórios privados de grupos funcionais, a partir dos quais as interações entre os sujeitos são tecidas.

E nesta perspectiva este grupo já começa a tecer possibilidades, pois mesmo diante da carência material, ou mesmo, inexistência de alguns destes espaços sonhados e vislumbrados pelas professoras, estas já iniciam esta reinvenção espacial e temporal do trabalho didático-pedagógico, das relações e vínculos estabelecidos com os alunos, numa prática denominada como **Grupo de apoio**, mencionado ao final desta última fala.

O **Grupo de apoio**, iniciado em 2005, surge na escola “Padre Francisco Silva”, muito em função desta necessidade de construir novas maneiras de

ensinar, aprender e se relacionar na escola, buscando neste espaço descaracterizar o estigma de fracasso e defasagem que marcam os espaços do reforço escolar tradicionalmente presentes nas escolas. O reforço escolar constitui-se num outro momento da escola no qual é formada uma pequena turma com os alunos que apresentam muitas dificuldades na aprendizagem, buscando-se realizar um trabalho específico a partir destas dificuldades, num tempo que não é o do período “normal” de aula, mas num outro tempo.

Entretanto, no contexto desta escola, a organização de um espaço-tempo de apoio aos alunos das séries iniciais, numa outra perspectiva, agenciado por este mesmo grupo de professoras, representa uma das alternativas à promoção da melhoria do processo de aprendizagem dos alunos tidos como aqueles que não aprendem cujo objetivo é proporcionar estratégias diferenciadas em momentos diferentes para essas crianças, visando à superação de sua defasagem no processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da leitura e escrita.

Desta forma, as professoras envolvidas neste projeto trabalham com as crianças de 1ª e 2ª séries (atual primeiro ciclo) que têm apresentado maior defasagem, se organizando de maneira a atender às crianças em duas horas semanais (nos TDIs⁴³), em sistema de rodízio de grupos para o desenvolvimento de atividades específicas, possibilitando aos alunos experimentar o trabalho de outras professoras e às professoras, a "troca de olhares" sobre uma mesma criança. (Projeto Político Pedagógico, 2006, p. 12).

Aqui, citamos, novamente, Canário (2006, p.59), em sua afirmação de que

a escola muda, mudando a sua relação, mudando a sua relação com a comunidade, a qual é, por sua vez, complementada com a idéia de que os alunos são a comunidade dentro da escola. Daí porque no centro da construção de novas práticas pedagógicas esteja a transformação dos alunos em produtores de saberes.

⁴³ A sigla TDI significa Trabalho Docente Individual. É um horário composto por um número de horas-aula que varia de acordo com a jornada semanal de professores efetivos da Rede Municipal de Educação de Campinas e destina-se, normalmente, ao atendimento diferenciado a alunos que apresentem alguma queixa escolar e ao atendimento às famílias.

Diante do movimento de se pensar a reorganização das séries iniciais desta escola, partindo tanto dos dilemas e sonhos deste grupo de professoras, quanto de uma nova exigência no cenário da educação municipal de Campinas, as professoras se colocam a pensar e refletir sobre a constituição dos ciclos em substituição à seriação, conscientes de que embora essa seja uma mudança necessária, há muito que se fazer para que se concretize, de fato, numa transformação da escola, na alteração de seus tempos e espaços e das relações que se instauram em sua função.

(Adriana – Orientadora Pedagógica): E a outra questão é a nova forma de organização das crianças de 6 a 8 anos para o ano que vem. Vocês acham o quê melhor, a gente tentar pensar alguma coisa agora e depois fazer a leitura, ou tentar começar a leitura pra ver se o Luís Carlos dá alguma pista, se a leitura dá alguma pista pra gente de como fazer isso.

(Stela - Professora de Artes): Olha, eu acho que a leitura está interessante, eu ainda não li tudo, mas eu já estou colocando algumas anotações aqui e acho que é legal a gente tá discutindo, por que na verdade nós não sabemos que caminhos tomar, né, Dri?

E, então, iniciamos a leitura do texto: “A lógica da escola” do livro *Ciclo, seriação e avaliação: confronto de lógicas* de Luís Carlos de Freitas, 2003 (leitura esta sugerida pela pesquisadora Laura que também acompanha as discussões deste grupo), buscando compreensões que pudessem ajudá-las a pensar não somente a organização dos ciclos na Escola “Padre Francisco”, mas também os princípios que perpassavam esta proposta na perspectiva de estudiosos da área, na perspectiva da Secretaria Municipal de Educação, e na perspectiva da própria escola. Afinal, o que as professoras e toda a equipe de gestão e comunidade escolar, desejavam com esta nova organização da escola, quais os princípios que deveriam nortear essa mudança? É nesta direção que caminhou toda a leitura e discussão do texto. Trarei para a análise alguns trechos lidos, bem como os questionamentos, crenças e reflexões verbalizadas pelo grupo, em decorrência da própria leitura coletiva, e que, de certa, maneira indicaram alguns saberes e conhecimentos mobilizados a fim de dar fundamento ao que era falado.

A professora Stela inicia a leitura:

(Stela – Professora de Artes): “A questão inicial a ser examinada nesta temática de Ciclos da progressão continuada diz respeito a como se organizam os tempos e os espaços da escola. A escola é uma construção histórica, não apareceu do nada, foi constituída com uma determinada forma, ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços. O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social, pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos, incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seus espaços, seu tempo, armando toda uma organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sobre um sistema social qualquer. Dela espera-se que se cumpra uma determinada função. Tem-se dito que a função da escola em nossa sociedade é prover um ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente. Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos, esta é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos, embora achemos tal função muito restrita, não vamos discuti-las (...)” (Freitas, 2003:p.13)

(Adriana – Orientadora Pedagógica): Função restrita, ensinar tudo a todos?

(Cidinha – Professora da 2ª série A): Eu até grifei duas vezes, função da escola, ensinar tudo a todos...

(Adriana – Orientadora Pedagógica): Ele acha restrito isso? Ensinar tudo a todos?

(Cidinha – Professora da 2ª série A): Eu acho que é o conceito mais amplo, não é? Que a gente tem que ensinar tudo a todos, por isso que a gente vai afunilando esse tudo.

(Carla – Pesquisadora): Essa idéia de ensinar tudo a todos é do Comenius, que é a escola se prestando entre aspas desde lá a essa organização disciplinar mesmo.

(Tamara - Pesquisadora): Eu queria só falar sobre essa parte do texto, (...) eu acho que quando ele faz essa crítica de ensinar tudo a todos é no sentido daquela linha que defende que a escola vai ser o meio para conseguir a igualdade de todos, e isso não é... , ele defende que isso não é verdade. Porque ensinar tudo a todos é algo que já tá determinado, já tá definido pra uma elite, e que não tem a ver, tá distanciado, do trabalho que precisa ser feito com aquele aluno, daquela realidade.

(Stela – Professora de Artes): Olha é sobre isso também que eu tenho pensado, hoje eu vejo assim que a maioria dos currículos aí são iguais, então você vê o quê que a escola particular trabalha com o aluno e o que a escola pública trabalha. Hoje a escola ainda tá pensando isso, mas eu acho que o que a gente tem que começar a pensar é o que é importante o nosso aluno aprender. Uma criança que estuda numa escola particular, por exemplo, muitos deles já conhecem o mundo, eles têm uma visão de mundo, muito diferente das nossas crianças aqui, que muitas vezes têm que conhecer até o que é bom pra eles, o que é higiene pra eles, o que é uma alimentação saudável que às vezes eles nem têm. E que a escola às vezes também não promove, às vezes eu fico olhando o que eles comem na hora do lanche, a alimentação deles também não tá certa, e a gente acaba ensinando uma coisa errada para eles. Eu vejo a criança lá comendo macarrão com salsicha, mas aí eu fico pensando: ' gente o que a escola tá ensinando pra eles sobre alimentação, não é?' Isso, não é papel nosso também, aumentar a visão de mundo dessa criança? Então eu penso assim, vou trabalhar arte com essa criança (eu sempre acabo jogando no meu, né?), o que significa pra ele um quadro, eu sempre fico pensando isso, pra ele é muito mais importante botar lá o Chitãozinho e Xororó, nem sei mais se é esse que é o máximo hoje, lá na parede da casa dele do que eu botar lá um Leonardo da Vinci, quem que é esse cara? O que importa isso na vida dele? Então, gente, eu acho assim, nós temos que começar a pensar assim, o quê que essa criança precisa aprender pra ela alcançar o outro também. (...) o que é esse tudo que essa criança precisa aprender, ela tem muita coisa pra aprender na escola, e eu acho que cada escola tem que ser uma, cada escola tem que ter essa liberdade até pra... Como é que eu vou, tá certo que a gente tem que tá no todo, mas a gente tem que pensar isso seriamente.

(Ítala – Professora da 1ª série B): Então, aí tem o livro que eu tô lendo lá, para o projeto da Fapesp que fala sobre a linguagem, que teve até no COLE de 2005, e que é onde ela fala que uma das funções... De Bolonha, na Itália, eles estão lendo para as crianças desde o berçário, por quê? Por que as nossas crianças só têm contato hoje em dia com a televisão, e a televisão te dá tudo formatado, você não pensa. E quando a escola se nega a fazer a leitura, por mais que a gente ache assim “ai, mas eu não tô vendo o resultado”. Mas essa criança começa a sonhar, ela vê que é possível viajar por outros mundos. Então o que eles começaram a fazer, eles perceberam que os adolescentes de 14 a 20 anos, não conseguiam escrever, eles não tinham imaginação. Então ela fez esse estudo e isso vai fazer sete anos que acontece em Bolonha, desde o berçário. Hoje essas crianças de sete anos, elas já têm o poder de sonhar que o adolescente não tem.

Consideramos este fragmento muito significativo para pensarmos como acontece nos espaços-tempo da escola a produção de saberes que tanto defendemos e queremos dar a ver. Este recorte traz a dinâmica do diálogo estabelecido no TDC entre professoras, pesquisadoras e a orientadora pedagógica, sinalizando exatamente este produto que decorre da relação estabelecida entre os conhecimentos apropriados, que mobilizados num determinado contexto e que por sua vez são re-significados, re-elaborados, proporcionam novas formas de nos relacionarmos com a realidade que temos diante de nós, com as nossas práticas docentes, o que, necessariamente, implica na produção e emergência de saberes que vão subsidiar estas novas formas de relação.

Vemos, aqui, a partir da leitura e estudo de um determinado texto, que acontece em resposta a uma necessidade do grupo que é compreender melhor os mecanismos atuais de funcionamento e organização da escola para então pensar quais os caminhos para uma nova organização desta instituição (não só com base no que está sendo instituído pela Secretaria Municipal de Educação, mas também nos objetivos, perspectivas e desejos desta comunidade específica); elevar o movimento coletivo de questionamento e mobilização de conhecimentos e saberes outros acerca da função da escola, da função do professor na escola.

A leitura do último trecho do texto de Freitas (2003), em que o autor diz: *Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos, esta é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos, embora achemos tal função muito restrita*, a nosso ver foi crucial nesta reflexão, provocando, nas professoras, uma postura questionadora e mesmo avaliadora sobre como vêm realizando sua docência até então.

Segundo Zaccur e Esteban (2002), os professores que se dispõem a fazer uma releitura de suas práticas, pautados num olhar questionador e avaliativo diante daquilo que vêem e encontram, caminham no sentido de desnaturalizar o senso comum e, com isso, abrem possibilidade para um fazer cada vez mais pensado.

As colocações do texto lido pelo grupo, acerca da organização histórica e social na qual a escola se insere e sua função: a de ensinar tudo a todos, colocada pelo autor num sentido de crítica, criam uma sensação de incômodo e mal-estar no grupo como visto nas falas: *“Função restrita, ensinar tudo a todos?”*; *“Eu até grifei duas vezes, função da escola, ensinar tudo a todos...”*; *“Ele acha restrito isso? Ensinar tudo a todos?”*; *Eu acho que é o conceito mais amplo não é? Que a gente tem que ensinar tudo a todos (...)*, levando-as a tecer algumas reflexões sobre qual é, realmente, a função da escola? Quais os conteúdos e práticas que devem ser privilegiados? Como deve ser construído esse currículo?

Conforme visto em Craft (1996 *apud* Zeichner, 2002), vivenciamos hoje, mundialmente, os esforços para a melhoria da qualidade da educação para todos os alunos, cujo principal intuito é assegurar que esta qualidade esteja disponível a todos, independente do *background* étnico, de gênero, língua, religião, ou lugar de moradia, sendo que esta ênfase sobre a qualidade e equidade educacionais alude, de certo modo, uma mudança nos sistemas educacionais que até então vinham se prestando a atender apenas a uma minoria de elite. Ainda segundo o autor, neste foco sobre o aumento da qualidade e igualdade na educação oferecida a todos, há uma certa demanda em alterar também a própria forma de ensino que acontece nas salas de aula, ou seja, a substituição dos modelos de aulas exclusivamente centradas no professor enquanto o único detentor do saber

e conhecimento e calcadas na repetição e memorização de conteúdos e verdades absolutas, por um modo de ensinar centrado no aprendiz e que leve em consideração suas experiências de vida e culturais.

Estas colocações citadas acima corroboram com as colocações feitas pelas professoras e que se fazem notórias nas falas das professoras Stela e Ítala, quando apontam que não é possível a escola continuar com um currículo único sem levar em consideração as experiências culturais e simbólicas de seus aprendizes e vão além ao afirmarem que é papel da escola, é papel da escola pública, ampliar o repertório dos seus aprendizes, possibilitar a todos que freqüentam a escola o contato com conhecimentos, saberes, informações, práticas que muito provavelmente não aprenderão em outros espaços, é tarefa da escola, permitir a estes alunos a capacidade de sonhar, imaginar, criar. Esta compreensão acerca da função da escola sublinhada pelas docentes, toca no cerne da própria questão da relação com o saber e com o conhecimento, que é o objeto central da escola, e como já discutido anteriormente abarca uma dimensão de tempo e espaço.

Desse modo, afirmamos com base em Charlot (2000) que sendo a relação com o saber, uma relação com o mundo, com os outros e consigo próprio, uma relação epistêmica, identitária e social, é exatamente esse processo que nos leva a adotar uma relação de saber com o mundo que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. *Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, com os outros e consigo próprio* (Ibidem, p.64).

Continuemos com mais algumas falas que ilustram bem as compreensões coletivamente tecidas acerca da função da escola e mesmo de como se deve dar a construção desse currículo, o qual estabelece uma dúbia relação de influência com a prática docente, pois, ao mesmo tempo em que marca o fazer docente na sala de aula, é diretamente perpassado por este fazer, o que dá origem a um outro currículo, que muitas vezes chamamos de currículo oculto.

(Adriana – Orientadora Pedagógica): Olha Stela, não vai muito longe, vou pegar o exemplo da Andréa até um dia que a gente tava ali na sala, e eu botei um treco ali da CPFL da exposição, aí a ‘Déa’ disse o seguinte, e eu tô dizendo de você ‘Déa’, porque eu também pensava assim como professora, pensava assim antes de conhecer o trabalho da Stela, e aí a Andréa comentou, “Ah, mas isso, né? Arte contemporânea, talvez para os meninos maiores”. Aí nós paramos, e a Ítala comentou e a gente recuperou essa fala. Porque a gente pensa: isso aqui é só a partir de alguma idade que eles vão entender, e a gente pensa nessa coisa linear ainda. Eu achava muito esquisito quando você trabalhava Monet, eu achava estranho ela trabalhar uma obra de arte com os pequeninhos. E aí assim, contar a vida dessas pessoas, todas as crianças podem aprender, por que o conhecimento é muito... Tem muita coisa nessa vida, né? Pra gente conhecer e a gente morre sem saber.

(Stela – Professora de Artes): Mas eu acho assim, quando você chamou a atenção da criança pra determinada coisa, ela vê, ela pode passar lá e ver o quadro e nem, ela pode olhar e não ver. Quando você chama a atenção para a arte, ele...

(Ítala – Professora da 1ª série B): Ele passa a ter valor, né? Ele passa a ter significado, e é isso que a gente tem que dar para as nossas crianças. Foi a minha briga e é até hoje, quando eu digo que a gente tem que trazer teatro pra escola, tem que levar as crianças no teatro, no cinema, eles têm que conhecer outras linguagens além dessa que a gente apresenta.

(Carla – Pesquisadora): E se a gente pensar todas as alterações de currículo, pensando agora num currículo mais flexível, que olha a realidade, quem assumiu isso, ou para o bem, ou para o mal, foi a escola pública. Eu não digo escola particular de 1ª a 4ª série, eu tô dizendo de algumas escolas, mas vamos pegar, por exemplo, o ensino médio de uma escola particular de uma boa “aprovação nacional”, extremamente conteudista, e aí o quê que acontece, por exemplo, entram numa universidade pública alunos que estudaram nas

apostilas dos cursinhos, né?! E acho, assim, que essa discussão a gente não pode perder de vista, pois quando a gente pensa num currículo que vai olhar, no sentido de perceber essa criança no todo, pra onde vai essa criança?

(Adriana – Orientadora Pedagógica): Como é que o ensino superior tem considerado essa criança no todo? E aí a gente nunca pensa no sentido inverso. A gente sempre fala assim, tudo bem que eu tenho que trabalhar a arte, toda essa dimensão humana, mas na hora do vestibular não é isso que vai ser cobrado, então, é a lei que tem que alterar em função do vestibular, ou são as universidades que têm que repensar o quê que elas cobram?

(Stela – Professora de Artes): Eu penso assim, mesmo que a criança quando chega no segundo grau, lá no ensino médio, ele tenha que partir para esse ensino que já vem pronto, se ele tiver uma boa base, se ele entendeu o que ele fez até agora, até a oitava série, ele vai chegar lá e vai bem...

(Adriana – Pesquisadora): Então mas que base que é essa, Stela? É isso que nós temos que pensar, e tá escrito isso no nosso projeto pedagógico, a gente fez aquele texto. Se a gente, escola Padre Francisco Silva, entende que o conhecimento não tá só aqui, tá em todo lugar, tá no mundo, é mais ou menos isso, que inclusive com esses termos que tá lá no P.P., então se a gente entende que conhecimento não tá na escola, tá no mundo, o quê a gente vai ter que trabalhar? Nós temos que instrumentalizar nossas crianças para que elas consigam buscar este conhecimento, onde ele estiver. Então nesse sentido, a língua escrita, ela é fundamental, nesse sentido, a leitura crítica, ela é fundamental, nesse sentido a observação é fundamental, aprender a pesquisar é fundamental, ter contato com diferentes gêneros é fundamental. É o que contou a Escola da Ponte⁴⁴ quando eles foram avaliados

-
- ⁴⁴ A Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino, localizada em Vila das Aves, Portugal. Nessa instituição, os alunos formam grupos heterogêneos, não estando classificados por turmas nem por anos de escolaridade; não há lugares fixos nem salas de aula e a escola encontra-se numa área aberta. Não há um professor encarregado de um grupo. Em vez disso, todos os alunos trabalham com todos os professores. Mais informações sobre a proposta de trabalho desenvolvida na Escola da Ponte, podem ser encontradas em PACHECO, José. (2000) *Quando eu for grande, quero ir à Primavera*. Ed. Didática Suplegraf; PACHECO, José. (2003) *Sozinhos na Escola*. Ed. Didática Suplegraf; PACHECO, José. (2006) *Caminhos para a Inclusão*, Artmed Editora.

lembram? Lembram que a gente conversou que a escola da Ponte estava sendo perseguida por conta desse trabalho e aí o quê que o Pacheco conta? Então vamos fazer uma avaliação sim. E aí eles começaram a aprender as técnicas que seriam cobradas para poder se dar bem na coisa da avaliação. Agora é óbvio que se esses meninos já tinham esse traquejo com a língua, ficou muito mais fácil, muito mais tranquilo... Diferente de ser ao contrário, a gente ensinar o formatado e depois numa determinada hora cobrar a expressão, a criatividade, fica mais complicado mesmo.

(Stela – Professora de Artes): Eu acho assim, que essa coisa da seriação prejudica muito isso mesmo, por quê? De repente o menino, muito isso que vocês falam, tá indo super bem em português, tá lendo, tá escrevendo, mas ele não consegue ir bem na parte da matemática, e aí, ele vai passar ou não vai passar? Aí teria que quebrar tudo isso para que o aluno fosse caminhando nas determinadas áreas aí, no caminho dele... E como é que é isso? Como que nós vamos fazer isso?

(Transcrição do TDC de 07/10/2005)

As professoras se deparam novamente com o seguinte conflito: ao mesmo tempo em que acreditam que a escola deve mediar esta relação com o saber e com o conhecimento de forma criativa, considerando as necessidades e potencialidades de seus aprendizes, que traga sentido e significado às relações que vão elaborando e re-elaborando com o mundo à sua volta, respeitando-se tempos de aprendizagem, reinventando espaços, tempos e relações de aprender e ensinar, ao final deste processo formativo, será possível oferecer aos nossos alunos das escolas públicas as mesmas condições de equidade e oportunidade que têm as crianças das escolas particulares? Aqui se abre para a discussão e questionamento não só dos papéis que as escolas assumem nesse processo, mas também as universidades e instituições de formação, bem como as políticas públicas e guias curriculares ao definirem os rumos que deve tomar a educação.

Com base nas leituras e estudos que realizam, nos conhecimentos científico-acadêmicos que trazem consigo, nos saberes docentes construídos a partir do confronto experiência-conhecimento-contexto-ação, o grupo vai

mobilizando conhecimentos, saberes, valores e crenças que vão sendo sistematizados e re-significados de forma coletiva, definindo a forma como acreditam que devem realizar suas ações. Mesmo diante deste dilema apontado acima, ao longo do processo de reflexão, tomando também como referência o próprio projeto político-pedagógico da Escola “Padre Francisco Silva”, documento que, nesta escola, sintetiza um desejo e fazer coletivo, traduzindo-se em princípios de ação, o grupo acredita que a função da escola deva ser, mais do que ensinar conteúdos historicamente definidos, privilegiar ações que tragam sentido ao processo de aprender dos alunos (como dos próprios professores), que lhes permita criar, imaginar, ter contato com a arte e a cultura como dimensões essenciais no processo de escolarização e socialização no mundo, enfatizando a compreensão de que a partir de conhecimentos, saberes e práticas que já dados, é possível para todos, na escola, a construção de conhecimentos, saberes e práticas outras. Acreditam também que, para isso, é preciso a pensar a escola a partir de uma nova organização, uma outra lógica, diferente da lógica seriada; talvez o ciclo seja de fato o caminho, mas organizar a escola em ciclo não é simplesmente organizá-la a partir daquilo que é instituído pelos órgãos externos, mas sim a partir do que a própria comunidade de professores, alunos, funcionários deseja e necessita.

Entretanto, construir e viver a escola desta forma, bem sabem estas professoras, não é algo tão tranquilo. Aprendendo com a experiência de outras escolas, como é o caso da Escola da Ponte, citada na discussão, estas professoras conhecem a necessidade de buscar formas de se transgredir, ou seja, criar *táticas* (Certeau, 1994), ações calculadas que acontecem num não-lugar, num campo do próprio inimigo, do instituído, mas que operam golpe por golpe, aproveitando-se das ocasiões e circunstâncias, na possibilidade de reverter as dificuldades das situações impostas. Como bem nos diz Ferreira (2007: p.8)⁴⁵ *as táticas são feitas na ação de viver, ao acaso do tempo, ganhando vida no fazer da*

⁴⁵ Este trecho foi escrito pela professora Cláudia Roberta Ferreira em seu projeto de doutorado intitulado “Formação de professores/as centrada na escola”, 2007 e que achamos interessante utilizá-lo.

prática escolar. Responde, fala nas brechas. Assim, é buscando falar nas brechas, que este grupo de profissionais da Escola “Padre Francisco” vai buscando maneiras próprias de reorganizar tempos, espaços e relações na escola; a partir das compreensões que desnaturalizam o instituído vão instituindo saberes e fazeres próprios.

Finalizando este terceiro fragmento presente em nosso primeiro quadro de imagens de experiências, apontaremos, agora, os saberes e conhecimentos que identificamos no movimento de análise, enquanto saberes e conhecimentos mobilizados e produzidos, a saber:

- Consideramos enquanto **saberes produzidos e elaborados neste espaço-tempo coletivo, a partir do movimento de discussão, reflexão e mobilização de outros conhecimentos, realizado pelas participantes do grupo:**
 - A compreensão de que as ações educativas instauradas no cotidiano escolar devem caminhar no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural de modo concomitante;
 - A compreensão de que o trabalho docente desenvolvido na escola e a própria organização espaço-temporal desta instituição devem ocorrer de modo a respeitar os tempos de aprendizagem dos alunos, possibilitando que aprendam no tempo que precisam e não no tempo instituído;
 - A compreensão de que devemos reinventar os espaços, tempos e modos de fazer na escola, visando proporcionar estratégias diferenciadas, àquelas crianças que não conseguem aprender no tempo e espaço “normal” da sala de

aula, possibilitando a superação de sua defasagem no processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da leitura e escrita. Saber construído nesta escola a partir da realização do *Grupo de apoio*;

- A compreensão de que mais do que ensinar conteúdos historicamente definidos, privilegiar ações que tragam sentido ao processo de aprender dos alunos (como dos próprios professores), que lhes permitam criar, imaginar, ter contato com a arte e a cultura como dimensões essenciais no processo de escolarização e socialização no mundo;
- Consideramos enquanto **saberes produzidos e mobilizados a partir do próprio movimento de análise dos dados**:
 - A compreensão de que é possível a transgressão dos limites e regras impostos à instituição escolar, a partir da criação de *táticas* (Certeau, 1994) que ao se constituírem nas brechas deste instituído possibilitam a realização instituinte de saberes e fazeres próprios.

IMAGENS DE EXPERIÊNCIA 2



Leonardo Soares

Buscaremos neste quadro de imagens aqui apresentadas, denominado *Imagens de Experiência 2*, analisar o conjunto de saberes e conhecimentos mobilizados e produzidos pelas professoras de 1^a e 2^a séries, num outro espaço-tempo coletivo, em relação com outros sujeitos que não necessariamente participam dos encontros do TDC, analisado no quadro de imagens anterior. Este outro espaço-tempo a que nos referimos, agora, corresponde ao Grupo de Trabalho 2 ou como colocaremos aqui, GT-2

Como já dito anteriormente, a escolha em selecionar, organizar e apresentar os dados produzidos ao longo do processo de pesquisa, a partir dos

espaços-tempo em que se deram, e não de outra forma como, por exemplo, pelo conteúdo ou temáticas abordadas nas discussões tanto em um espaço (TDC) quanto em outro (GT), retrata uma de nossas escolhas metodológicas no modo como optamos por olhar, analisar, interpretar e compreender o conjunto de materiais “guardados” durante os anos de 2004 e 2005, ou seja, o conjunto de dados produzidos. Esta escolha se deve muito em função de olharmos para os indícios dos registros e transcrições dos encontros, considerando as especificidades dos tempos e lugares em que foram produzidos, o seu contexto de produção, da própria dinâmica das relações estabelecidas entre o grupo (lembrando que a composição dos envolvidos no TDC se diferencia um pouco dos participantes do GT), e ainda, o movimento produzido pelas próprias discussões. Acreditamos que todos estes aspectos acabem por dar a ver elementos ou pistas de grande valia para a compreensão do processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos processados na escola.

Participei dos encontros deste grupo do GT, por dois anos consecutivos (2004 e 2005), tomando como possibilidade para análise todo o material produzido neste período. No entanto, diante da necessidade de se fazer um recorte e da amplitude e complexidade de todas as temáticas abordadas, discutidas e refletidas, tendo como eixo norteador para análise os saberes e conhecimentos produzidos em relação às ações educativas deflagradas no cotidiano desta escola, em relação a este grupo específico de profissionais, selecionamos as discussões de quatro encontros (três encontros de 2004, que irão compor o fragmento 1 e um encontro de 2005, que irá compor o fragmento 2), os quais vão exatamente nesta direção e ainda possibilitam olharmos para além do espaço do GT, ou seja, de que maneira tais discussões acabam penetrando outros espaços da escola (o grupo de trabalho coletivo de 1ª e 2ª séries (TDC), a sala de aula, nesta pesquisa representada pela sala de aula da Professora Ítala), do mesmo modo que por estes espaços é também permeado.

O primeiro fragmento retrata a discussão realizada no GT acerca do processo de alfabetização, no primeiro semestre de 2004, ou seja, foi uma das primeiras temáticas abordadas no GT-2, antecedida pela discussão sobre a

relação aprendizagem e desenvolvimento, a partir de algumas perspectivas teóricas e indicadores de aprendizagem. A alfabetização e o processo de aquisição e aprimoramento das práticas de leitura e escrita na escola representaram um tema central nas discussões do GT, no ano de 2004, evidenciando a preocupação e o envolvimento destas educadoras com a questão. Dentro desta temática, foram discutidos os seguintes aspectos:

- o que significa, de fato, estar alfabetizado, ou seja, ser alfabetizado é apenas codificar e decodificar o sistema de escrita, ou é algo além, tomando o processo de alfabetização a partir do letramento;
- a discussão entre aprendizagem e prontidão, a partir do contraponto feito entre alfabetizar com letra bastão ou com letra cursiva, os sentidos e pressupostos contidos por trás de cada uma destas práticas;
- as hipóteses de escrita a partir dos estudos de Lúria e Emília Ferreiro e ainda a escrita enquanto recurso mnemônico;
- o que significa aprender/saber ler durante o processo de alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental? Discussão teórica sobre práticas de leitura tomando como referência os estudos de Jean Foucambert.

Diante do exposto, abordaremos aqui os encontros ocorridos nos dias 15/05/2004 e 24/05/2004, que diziam respeito especificamente sobre a questão da leitura apontando para as concepções e práticas de leitura, na escola. A escolha destes encontros para compor o presente fragmento se deu em função da participação efetiva deste grupo de professoras nestes encontros.

Há, aqui, um dado importante a se destacar e que pode ser inferido a partir da leitura criteriosa das transcrições e registros dos encontros do GT-2 e de um olhar mais distanciado em relação às experiências vivenciadas nos espaços-tempo coletivos. O que pudemos perceber na comparação entre os dois espaços, TDC e GT, foram as diferenças que haviam na própria dinâmica estabelecida nestes encontros e nos sentidos e apropriações que as professoras faziam de ambos (no período observado: 2004 e 2005).

O Trabalho Docente Coletivo, embora fosse um espaço instituído pela Secretaria de Educação, a sua organização, o modo como acontecia era resultado

não só do trabalho da orientadora pedagógica, mas também das professoras, pois também compartilhavam da coordenação dos encontros, definiam as prioridades da pauta, e talvez por conta disso, se colocavam e se expressavam mais efetivamente.

Já o GT, embora tenha se constituído a partir de uma demanda dos professores e equipe de gestão da própria escola, ocasionando um trabalho de parceria e colaboração entre escola e universidade, ao que pudemos perceber na leitura dos dados, se iniciou primeiramente como um espaço de estudo, aprendizagem de conhecimentos, algumas vezes, externos ao próprio grupo e à escola. Representava, inicialmente, um espaço de aprendizagem e reflexão de conhecimentos e saberes da universidade que no intuito de agenciar os saberes e conhecimentos da escola, dos professores, algumas vezes os silenciavam, visto que em alguns encontros as professoras quase não se colocavam.

No entanto, ao longo do processo, de “lugarizar” o espaço do GT no cotidiano da escola, ao poucos, este espaço foi produzindo um diálogo cada vez mais fecundo entre os conhecimentos da universidade com os saberes da escola, entre os conhecimentos da escola com os saberes da universidade e também, entre os saberes e conhecimentos da própria escola, fazendo com que o grupo envolvido – especialmente as professoras – deixasse de ocupar simplesmente os entornos das discussões, e passasse a participar de modo mais “central”, efetivo, nas discussões e reflexões que emergiam.

Neste movimento, as discussões do TDC começam a penetrar nas discussões do GT e vice-versa, possibilitando, nesta relação, a construção de um *espaço do meio*⁴⁶ que, alicerçado nas reflexões e discussões teórico-práticas acerca das experiências vivenciadas na escola e na circulação de saberes e conhecimentos acadêmicos e da própria escola, potencializa um outro/novo

⁴⁶ Esta foi uma expressão muito usada pela professora Idália Sá-Chaves no curso *Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento*, em julho de 2005 (FE - Unicamp). De acordo Idália, o espaço do meio seria um espaço de construção entre diversas áreas, o que possibilita a emergência de um terceiro incluído, sendo que é nesta emergência onde reside a possibilidade, a abertura e a presença de incertezas e do imprevisível (Notas pessoais produzidas a partir do curso).

espaço-tempo de produção, sistematização, mobilização e significação de saberes e conhecimentos profissionais docentes.

Retomando a composição e constituição de cada um dos fragmentos a serem analisados e a exemplo do que acabamos de relatar acerca desta relação do GT com outros espaços-tempo da escola, no segundo fragmento traremos as discussões e reflexões do encontro ocorrido em 28/11/2005, onde a grande questão que mobilizava todo o grupo de professores de 1ª à 4ª série era a nova organização das séries iniciais em ciclos de formação e os caminhos que a escola “Padre Francisco” desejava coletivamente construir, atentando-se para os sentidos e ressonâncias que toda esta transformação inscreveria na própria dinâmica da escola.

Deste modo segue a análise de cada um dos fragmentos do Grupo de Trabalho de 1ª à 4ª série (GT-2):

Fragmento 1: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO – DIZEMOS QUE UM ALUNO SABE LER QUANDO...

A partir da discussão sobre a escrita enquanto suporte mnemônico, abordado no texto “*A apropriação da linguagem escrita*” de Cláudia Maria Mendes Gontijo (2001), pontuando e estabelecendo as diferenças e aproximações entre o trabalho de Lúria e Emília Ferreiro, olhando para as hipóteses de escrita que as crianças vão construindo, as professoras solicitam para a coordenadora do grupo, a professora universitária Ana, que possam discutir e definir, no GT, critérios de avaliação/correção/aprovação no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas séries iniciais, a fim de que consigam realizar um trabalho mais integrado e com continuidade de uma série para outra:

(Clarice – Professora da 4ª série A): “Então, se tivesse um critério e que a criança tenha bastante conhecimento dele, então a gente sugere, que a gente já entre com este tópico aí para dar tempo de trabalhar.”

(Mônica – Professora da 2ª série B): *“Porque cada um tem a sua maneira de correção, a gente está tentando achar um jeito de unificar, de padronizar, que é um termo mais correto, essa maneira de correção. Se a turma da 1ª série, você usa estes sinais, para a turma da 2ª...”*

(Clarice – Professora da 4ª série A): *“Por exemplo, hoje eu vou observar paragrafação do roteiro, a pontuação, outro dia eu quero ver ortografia, então que tenham códigos para que eu possa mostrar isso para eles. Eles mesmos recebem os textos deles, eles sabem ver o que...”*

(Ana – Coordenadora do grupo): *“Agora Clarice, você está sugerindo que a gente faça essa discussão no GT, a partir de agora e que a gente discuta também critérios de correção, códigos de correção?”*

(Adriana – Orientadora Pedagógica): *“Podemos entrar nesse critério de aprovação e posteriormente nós entramos nesse código.”*

(Transcrição do GT de 15/05/2004)

É diante deste contexto que se inicia a discussão sobre concepções de leitura, ou seja, as professoras solicitam discutir e construir, no GT-2, critérios de avaliação e correção em relação às produções dos alunos no que diz respeito à escrita e leitura.

Este trecho nos sugere uma das pistas de como as professoras passam a se apropriar também deste espaço do GT, elaborando e definindo junto com os profissionais que coordenam a discussão, professores e pesquisadores da universidade, os rumos e encaminhamentos que deveriam ser feitos no grupo, em função de um objetivo prático, que atenda às demandas da sala de aula. Há de se destacar aqui, o fato de que, ao longo dos encontros, os próprios coordenadores do grupo foram criando condições que promovesse um maior envolvimento dos professores nas discussões, contribuindo, de forma gradativa, para uma nova

dinâmica nas relações coletivas que iam se configurando. Nestas falas vemos um forte indício de um grupo que, para além de um trabalho coletivo que se propõe realizar, abre espaço para a construção de um trabalho também colaborativo.

Aqui se faz interessante salientarmos duas dimensões que podem co-habitar ou não, o trabalho coletivo desenvolvido numa instituição: trabalho cooperativo e trabalho colaborativo. Como visto em Fiorentini (2004), embora muitas vezes sejam vistos como sinônimos, trabalhar cooperativamente e trabalhar colaborativamente são duas formas diferentes de trabalho coletivo.

Embora as denominações cooperação e colaboração tenham o mesmo prefixo *co*, que significa ação conjunta, elas diferenciam-se pelo fato da primeira ser derivada do verbo latino *operare* (operar, executar, fazer, funcionar de acordo com o sistema) e a Segunda de *laborare* (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista um determinado fim). Assim, na *cooperação*, uns ajudam os outros, (cooperam) podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na *colaboração*, todos trabalham conjuntamente (colaboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações. (FIORENTINI, 2004, p. 03)

Partindo desta premissa acredito que, ao longo da constituição das relações do GT, este grupo foi inserindo na escola os efeitos de um trabalho coletivo que também aos poucos foi se fazendo colaborativo. Sobre este aspecto, cabe citar a pesquisa de Vicentini (2006): *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*, cujo objetivo foi exatamente investigar os elementos constitutivos do trabalho coletivo realizado na escola e de que modo este processo promove o desenvolvimento profissional docente, dando a ver como aspectos fundamentais a colaboração e interdependência entre os sujeitos envolvidos. Assim a análise feita pela autora se dá a partir das relações produzidas neste grupo específico: O Grupo de Trabalho de 1^a à 4^a série – GT-2.

Vamos às demais falas, a fim de buscar outros sentidos, saberes e conhecimentos que podemos interpretar em relação às ações educativas e aos fazeres destas profissionais na escola, aqui especificamente no que diz respeito às práticas de leitura.

(Ana – Coordenadora do grupo): “Então, vamos lá, vamos começar pela primeira, a gente conversou um pouco sobre isso a semana passada, sobre o que é saber ler, vamos lá? Ou vocês preferem começar por escrever?”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Eu acho mais interessante começar por ler”.

(Ana – Coordenadora do Grupo): “O que significa isso aqui, quais são os parâmetros que a gente tem de análise quando a gente avalia se uma criança sabe ou não ler.”

(Mônica – Professora da 2ª série B): Eu acho que é mais no sentido de atingir um objetivo.

(Clarice – Professora da 4ª série A): Ler eu acho que é na 1ª, depois dominar e ver o que está correto.

(Ítala – Professora da 1ª série B): Depois ir aprofundando a coisa, primeiro você tem que entender para que serve ler.

(Mônica – Professora da 2ª série B): Eu acho que ela tem que associar o som com as letras, porque ela vai dominar o alfabeto.

(Ítala – Professora da 1ª série B): Conhecer as letras do alfabeto. Atribuir um valor sonoro.

(Ana – Coordenadora do grupo): Vamos tentar entender o que nós estamos falando, a criança vai entender isso aqui, a, b, c, d, porque ela vai aprender, depois ela vai aprender que som isso aqui é... O fato de ela saber que isso aqui é um “d” e tem um som de, isso aqui é um “v”... Isso ela tem que associar a outras coisas. Depois disso você ainda tem a questão da decodificação, que a gente ainda precisa considerar, o que eu acho que a gente precisa ver é se essa criança chega no final da 1ª série sabendo decodificar ou ela já tem a compreensão do significado, lembra a idéia de compreensão que estava por trás?

(Adriana – Orientadora Pedagógica): O primeiro critério para mim, saber ler e não só fazer esse movimento de juntar o “B” com o “A” e fazer o “BA”, não é só decodificar, mas saber que o “BA” com outra coisa, com outra palavrinha ali na frente tem um significado, a função mesmo daquilo.

(Clarice – Professora da 4ª série A): Normalmente a criança sabe, ela consegue entender que o texto, uma frase são letras que formaram sílabas, formaram palavras, assim, mas normalmente você pedir, é difícil a criança interpretar um texto.

Ao estabelecerem, nesse momento da discussão, a definição dos critérios de avaliação/correção, iniciando, primeiramente, pela leitura para depois então pensarem os critérios de avaliação/correção em relação à escrita, a professora Ana, coordenadora deste grupo, lança uma pergunta às professoras que deflagra um conjunto de concepções sobre leitura, apresentada por cada uma delas, concepções estas que, de certo modo, se diferenciam entre si, apontando para os vários aspectos que consideramos quando dizemos se um aluno sabe ou não ler.

Para Adriana (orientadora pedagógica) e para a professora Ítala, a primeira coisa a ser pensada, ao nos determos sobre o desenvolvimento da aquisição da leitura entre os alunos de 1ª série, certamente seria a função das práticas de leitura, ou seja, se os alunos nessa fase do processo de alfabetização compreendem qual é a função social da leitura e qual o conhecimento que detêm sobre essa função.

Já, a professora Mônica, destaca o aspecto da decodificação como algo relevante a ser considerado neste processo, que é também confirmado por Ítala, ao complementar que ao avaliarem o que os alunos sabem em relação à leitura, olham para a questão do domínio do alfabeto e atribuição de valor sonoro, o que para elas significa dizer que o aluno já consegue fazer a associação da letra com o som, processo que culmina na compreensão da relação grafema-fonema.

Ainda sobre esta questão a professora Clarice alerta que mesmo conseguindo “ler” na 1ª série, o aluno apresenta uma grande dificuldade em

interpretar o que foi lido, em trabalhar com o significado, podendo entender da fala desta professora que em sua opinião a aquisição da capacidade de leitura na 1ª série, série esta cujo principal objetivo é a alfabetização, está mais associada com a decodificação do que com a compreensão.

Diante destas falas, é possível supor que tais concepções apresentadas estão associadas aos conhecimentos teóricos apropriados pelas professoras, ao longo de suas experiências como alfabetizadoras, bem como com os próprios saberes que foram adquirindo ao longo deste percurso formativo. Entretanto percebemos que não há entre as professoras uma concepção clara do que significa ler e quais, exatamente, devem ser os aspectos a se considerar no processo de avaliação em relação às práticas de leitura na sala de aula.

Neste contexto vemos, na postura da professora Ana ao pontuar para grupo as diferenças que há entre considerar a leitura apenas uma decodificação do sistema alfabético de escrita, ou considerar também o aspecto da compreensão e significação daquilo que é lido – alertando para o letramento – a intenção de iniciar com o grupo uma reflexão mais aprofundada acerca desta questão.

Tematizar esta dimensão do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o processo de aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais da Educação Básica, buscando compreender quais saberes e conhecimentos os professores detêm em relação a este processo, constitui-se, em nossa opinião, uma questão fundamental e extremamente relevante haja vista os índices alarmantes que temos em nosso país quanto à retenção de alunos nas 1ª séries do ensino fundamental, porque não conseguem aprender a ler. De acordo com dados apontados por Soligo (2005⁴⁷), essa retenção na 1ª série, no Brasil todo, atinge cerca de 44%.

Concordando com a autora, faz-se indispensável socializar cada vez mais os conhecimentos disponíveis acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que quanto mais os professores conhecerem e souberem sobre o processo de construção de conhecimento (tanto em relação a si próprios quanto em relação aos seus alunos), mais eficiente será o trabalho desenvolvido em sala de aula. *Afinal, ensinar de fato é fazer aprender (Ibidem, p.01).*

Sendo assim, proporcionar, no próprio ambiente de trabalho, a partir de uma demanda coletiva, uma discussão e reflexão acerca do processo de alfabetização dos alunos e, neste caso aqui apresentado, sobre o significado da aprendizagem da leitura no contexto escolar, pode contribuir para que os professores compreendam as possibilidades, as necessidades (de cada aluno em particular) de diferentes métodos e materiais, o conhecimento de cada estudante sobre sua relação com a leitura, além de um entendimento mais aprofundado e contextualizado da leitura e de como devem aprender a ler, o que, certamente, ampliará seus conhecimentos acerca deste assunto, fazendo emergir a produção de saberes outros, que estejam a serviço da melhoria da qualidade do ensino oferecido.

De acordo com Silva e Espósito (1990), a escola, enquanto instituição, socialmente responsável pelo ensino da leitura, tem discutido e desenvolvido, ao longo do tempo, diferentes propostas metodológicas que visam, em última instância, à compreensão e interpretação do texto. Isso porque o próprio conceito de alfabetização, ao ser redimensionado, ajusta-se aos pressupostos das transformações econômicas, sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, mais especificamente, nas últimas três décadas.

Nesse sentido, as diferentes formas adotadas pela escola, para o ensino da leitura, apresentam, implicitamente, ou não, determinadas concepções de leitura e de leitor, fazendo-se premente refletir sobre o que a escola pensa e almeja no que se refere ao desenvolvimento da leitura e qual o tipo de leitor pretende formar.

Buscando compreender melhor de que maneira conseguem traduzir, na prática, as concepções colocadas, as professoras vão narrando situações de atividades de leitura realizadas em sala de aula, para que possam, no movimento coletivo, chegar a uma definição mais clara e consciente sobre o que significa aprender a ler.

⁴⁷ Esta citação foi extraída do texto *Para ensinar a ler* de Rosaura Soligo, encontrado na coletânea de textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida (módulo 1), 2005.

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Hoje eu fiz uma atividade, e a criança chegava para mim com uma atividade em branco e dizendo que não tinha conseguido ler. Aí eu fui com ele, palavrinha por palavrinha. Ele sabe fazer a decodificação, já aprendeu mais ou menos a entender a palavra, agora o que ele não tinha entendido é que uma palavra junto com a outra, dava um sentido, então hoje foi a atividade do texto para ele responder as coisas, então ele ficou muito feliz quando ele percebeu que tinha entendido.”

(Ana – Coordenadora do grupo): “Que indícios, que indicadores a gente tem para apontar que uma criança, nessa altura, deveria estar fazendo o que? De um modo geral, as crianças que estão indo bem, na classe de 1ª série, o que eles estão sabendo fazer?”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Olha na 1ª série eu apliquei uma atividade de leitura como eu tenho vários textos, então com as crianças alfabéticas eu coloquei frases. Então eu coloquei para eles as frases e eles desenhavam o que estava escrito. “A pipa está no céu.”, “O lápis quebrou no meio.”, “A vassoura da bruxa está voando sozinha.”, então vai de acordo com o nível da criança, eu não vou exigir isso de um silábico sem valor sonoro. Eles estão conseguindo compreender o sentido e o significado da frase, isso os alfabéticos. Mas em maio, a maioria deles não está acostumada com valor sonoro, nem tem como exigir isso, senão está todo mundo reprovado, todo mundo com “I”. (...) Em maio, pra 1ª série seria um critério o valor sonoro.”

Ao explicar suas intervenções nas atividades de leitura desenvolvida em sala de aula e os aspectos que considera importante avaliar para a sua realização, a professora Ítala recorre aos conhecimentos que tem acerca dos níveis de hipóteses de escrita que as crianças em processo de alfabetização apresentam, muito provavelmente, fundamentados na teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky.

Essa teoria, fundamentada nos pressupostos construtivistas de Piaget, se apoia na idéia de que, durante o processo de aquisição da língua escrita, as crianças vão construindo hipóteses sobre o que a língua representa. Hipóteses essas que evoluem de um nível de estruturação da linguagem em que a escrita

ainda não é uma representação do falado, denominada hipótese pré-silábica, para um nível em que ela representa a fala por uma correspondência silábica, ou seja, atribui um som para cada letra do alfabeto (hipótese silábica). Essa correspondência entre letra e som pode acontecer de duas maneiras: a primeira é não havendo relação direta entre a letra e o som atribuído, por exemplo, para o fonema “FA”, o aluno coloca N; aqui dizemos que a criança está na hipótese silábica sem valor sonoro. A segunda maneira é fazendo a correspondência direta, representando, por exemplo, o fonema “MA”, com as letras M ou A; já aqui a criança está na hipótese silábica com valor sonoro, o que significa que a criança já consegue atribuir valor sonoro às letras do alfabeto. Após esta fase, a criança atinge a hipótese alfabética, chegando a uma correspondência alfabética adequada à escrita.

Segundo o que observamos na fala da professora Ítala, ter conhecimento do nível de hipótese de escrita de cada aluno é fundamental no planejamento das atividades de leitura, uma vez que o tipo de atividade a ser proposta dependerá do nível de hipótese apresentado pelo aluno, afirmando, ainda, que os alunos que se encontravam alfabéticos na escrita conseguiam demonstrar, na atividade de leitura realizada, uma leitura com significado e não simplesmente decodificavam o que estava escrito, pois conseguiam desenhar exatamente o que representava cada frase. No entanto, ressalta a dificuldade de realizar atividades voltadas para a questão da leitura com os alunos silábicos sem valor sonoro.

Como a atribuição de valor sonoro, é um dos critérios a ser considerado neste período do ano, para a avaliação do processo de aquisição da leitura, a professora Ana faz uma colocação importante, dizendo que este deve ser um critério da escrita e não necessariamente da leitura, o que, de certo modo, desestabiliza a própria compreensão das professoras em relação ao modo como concebem o trabalho com a leitura em sala de aula.

(Ana – Coordenadora do grupo): Se esse critério for um valor sonoro, nós estamos falando de escrita. Nós estamos falando de escrita e não de leitura.

(Ítala – Professora da 1ª série B): Não, espera aí, eu não entendi.

(Cidinha – Professora da 2ª série A): Ana essa criança que já tem um valor sonoro, já consegue ler, não consegue alguma coisa assim? Porque a partir do momento em que você conhece tal letra e juntando com outro tem tal som, você consegue ler, eu não consigo desassociar muito a leitura da escrita.

(Ana – Coordenadora do grupo): Eu acho que é importante isso que você está fazendo, Cidinha, porque é importante a gente lembrar de uma informação que a gente já discutiu aqui que é, a aprendizagem de leitura ela é condição necessária para aprendizagem de escrita. Nesse caso, a leitura que também é importante, que talvez seja a leitura significativa, quer dizer, como é que eu vou dizer que a criança já sabe ler? Só decodificar é saber ler?

Aqui há uma interessante questão a ser discutida, pois, enquanto professoras-alfabetizadoras, muitas vezes, nos vemos sem referência no trabalho de alfabetização realizado com os nossos alunos e acabamos nos deixando levar por práticas automatizadas, sem necessariamente termos exatamente clareza dos objetivos pretendidos com determinada atividade.

Nem sempre pensamos, no momento do planejamento, se determinada atividade irá promover o avanço na escrita ou na leitura. Mesmo sabendo que ambas as habilidades caminham juntas, é possível propor tarefas e intervenções, específicas para o desenvolvimento da leitura, que permitam aos alunos ler, mesmo sem saber ler convencionalmente. Assim, quando falamos em leitura há de se considerar não necessariamente as hipóteses de escrita, mas principalmente as estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação⁴⁸.

Com base em Soligo (2005) podemos definir cada uma das estratégias de leitura da seguinte maneira: estratégias de seleção: permitem ao leitor se ater àquilo que lhe parece relevante; estratégias de antecipação: permitem ao leitor prever o que ainda encontrará no texto, com base em informações explícitas e suposições; estratégias de inferência: permite ao leitor captar o que não está dito de forma explícita no texto, ler nas

Ao intervirmos com os nossos alunos, no sentido de que eles façam usos destas estratégias apontadas acima, estamos caminhando para o desenvolvimento não só da decodificação, mas de uma leitura significativa, ou como nos dizia Paulo Freire (2001) da leitura da “*palavramundo*”, uma leitura em contexto, que permite aos nossos alunos buscar, na leitura da palavra, a possibilidade de ler o mundo e a realidade que os envolve, deixando claro que este é um saber que pode aprender na experiência de pesquisar a prática de outras professoras e na minha própria experiência enquanto professora-alfabetizadora. Não há que se esperar que as crianças, primeiro, dominem o código e façam a decodificação para ensiná-las a ler a vida; há que se proporcionar essa leitura de mundo no próprio processo de se ensinar a leitura da palavra.

Acredito que, no momento em que se deu tal discussão, no GT, este era um saber que ainda não tínhamos, mas que estava em processo de construção à medida que as professoras buscavam na explicitação das práticas que realizavam, desfazerem-se dos nós que lhes acompanhavam na compreensão desta temática; afinal será possível olhar para o desenvolvimento da leitura sem nos determos no desenvolvimento da escrita? De que maneira?

É no movimento de indagação-reflexão-indagação que a professora Ana vai conduzindo a discussão, a fim de que as próprias professoras, nesse processo coletivo e colaborativo de refletir diretamente sobre seus fazeres em sala de aula, possam chegar a novas/outras possibilidades de intervenção e avaliação no trabalho de aquisição e desenvolvimento da habilidade de leitura que realizam com seus alunos.

entrelinhas; estratégia de verificação: refere-se ao controle das demais estratégias, permitindo ao leitor confirmar as especulações realizadas.

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Por exemplo, uma criança hoje que consegue ler: melancia, palhaço, casa – é uma criança que está decodificando e que até atribui sentido, àquilo que ela está lendo em algum momento, agora daí a fazer a leitura de uma frase com compreensão é outra coisa!”

(Ana – Coordenadora do grupo): “Então, o que a gente faz na escola, a gente quase sempre associa as duas aprendizagens porque a gente não vai ensinar o ano inteiro alguém a ler e depois no próximo ano a escrever, a gente faz tudo muito junto, agora quando você mostra para ela: olha aqui tem um texto, é aqui que você vai ler isso, não é nas figuras, é nessas letras, tal, você vai trabalhar com a leitura.”

(Mônica – Professora da 2ª série B): “O que eu estou falando é o seguinte, a Cidinha que lembrou, se a gente aprende a ler antes de aprender a escrever, e as crianças daí estão silábicas com valor sonoro, significa que elas estão um pouco mais avançadas nesse processo de leitura, então a gente tem que fazer algum tipo de associação que elas são capazes de demonstrar na escrita o que elas são capazes de ler.”

(Ana – Coordenadora do grupo): “O que você está dizendo é, a gente olha primeiro para a escrita da criança para poder avaliar a leitura?”

(Mônica – Professora da 2ª série B): “Não, a escrita já é uma interpretação de que há um processo de leitura da língua.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Então, o meu grande entrave é esse da leitura, porque a escrita eles dominam super bem, o processo da escrita, agora o processo da leitura tem peso principalmente com os silábicos, porque os pré-silábicos, eles fazem aquela leitura globalizada e acabou né. Chuta tudo né, e vai embora. Agora o silábico, como ele tem valor sonoro eles empacam nas palavras, que as palavras acabam tendo mais letras do que aquilo que ele domina, aí eu não consigo fazer essa afirmação.”

Conforme podemos observar, nessas últimas falas, a grande dificuldade das professoras em estabelecer tais critérios, a fim de olhar especificamente para a leitura, consiste exatamente no fato destas duas habilidades serem trabalhadas em conjunto – pelo menos, é o que se espera – e por isso mesmo recorrem ao diagnóstico das hipóteses de escrita para também diagnosticar a leitura.

Para compreendermos melhor o que está em jogo, neste momento da discussão, cabe fazermos alguns esclarecimentos no que se refere à aprendizagem da leitura.

A compreensão da leitura

depende da relação entre os olhos e o cérebro, processo este que há longos anos os estudiosos procuram entender, sendo que nas últimas décadas houve um avanço significativo nesta área de pesquisa, mas que ainda não possibilitou inteira compreensão acerca da complexidade do ato de ler (SOLIGO, 2005, p.01).

Cabe ainda destacar que conforme sugere Soligo (2005) aquilo que os olhos vêem depende muito do conhecimento prévio que se tem daquilo que se propõe a ler; assim, *quanto mais os olhos puderem se apoiar no significado, ou seja, naquilo que faz sentido para quem vê, maior a eficácia da leitura. (...) Em outras palavras, poderíamos dizer que a gente vê o que a gente sabe (Ibidem, p.02).*

Nesse sentido, a leitura vai além do texto, seja ele qual for, e começa antes do contato com ele. A análise desta imagem nos permite a significação de um outro saber: tomar o texto como ponto de chegada e partida no processo de aquisição da leitura. Assim, o leitor assume um papel atuante, deixando de ser um mero decodificador ou receptor passivo. E é exatamente por este motivo que se dá a aprendizagem da leitura, uma vez que enquanto prática social é sempre um meio para se atingir determinado objetivo.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua – características do gênero e do portador do sistema de escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito, decodificando letra por letra, palavra por palavra (SOLIGO, 2005, p.04).

Diante do exposto é possível depreender que, ao contrário do que as professoras acreditavam, ou seja, que é o processo de escrita que indicia o desenvolvimento da leitura na criança, mesmo sabendo que a leitura acontece primeiro, como vimos claramente na fala da professora Mônica, o que ocorre é justamente o oposto. É no processo de leitura que a criança desenvolve, que conseguimos encontrar indicadores precisos acerca do próprio desenvolvimento da escrita, isto é, do modo como estão construindo suas hipóteses de escrita, tomando aqui o ato de aprender a ler, uma importância tamanha no processo de alfabetização.

Conforme o exposto, buscando questionar algumas concepções já cristalizadas historicamente nas práticas de leitura e escrita que acompanhamos ao longo da história da educação brasileira, presentes em alguns momentos no discurso de nossas professoras, é que a professora Ana procura mediar a discussão, instigando as professoras a construir uma concepção de leitura que, realmente, esteja voltada para essa perspectiva de compreensão e significação do mundo e da realidade nas quais os sujeitos estão inseridos.

As falas que seguem nos confirmam tal interpretação:

(Ana – Coordenadora do grupo): “Olha a diferença do que eu estou falando, uma coisa é você escrever isso aqui para a criança, certo? E aí você escreve com todas essas letras, certo? E aí você diz para ela: o que está escrito aqui? Então ela decodifica. Aí você diz o que é isso? Ela diz: não sei. O que a gente diz? A gente diz que ela sabe ler? Ela pode dizer: A-VI-ÃO, avião. Que é isso? Não sei. A gente pára aqui ou a gente exige dela a compreensão da palavra?”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Esse é o grande entrave, a gente avalia mais a escrita do que a leitura, então nessa altura do campeonato a gente não está, eu pelo menos, a gente não está tão preocupada com a leitura e sim com a escrita.”

(Ana – Coordenadora do grupo): “Você está dizendo que isso não é objeto, vocês não estão voltadas para isso?”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Não. Nós não estamos treinadas para isso”.

(Ana – Coordenadora do grupo): “É interessante, né? Porque se a leitura é uma coisa tão importante, então como é que você pode avaliar essas crianças se você, eu estou entendendo assim, Ítala, se eu entendi bem o que você está dizendo é: a gente não tem ensinado as crianças a ler. Vocês está ensinando muito mais as crianças a escrever.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Você até ensina a fazer a leitura, quando você dá um texto na lousa, ele tem que ler junto com você, você pára e todo mundo tem que parar ali naquele pontinho, você pergunta para todos os colegas e ele vai lá e faz aquela famosa leitura instrumental, tudo bem, mas isso não é o objeto de preocupação, o objeto de preocupação é a escrita, é se ele teve avanço, se ele saiu do silábico, se ele já está alfabético, entendeu? Essa é a preocupação nossa”.

(Ana – Coordenadora do grupo): “Então como é que vocês vão avaliar a leitura?”

(Adriana – Orientadora Pedagógica): “Você faz aquela relação, ele está reconhecendo as letras escritas, então quer dizer, é isso que eu estou querendo dizer, que a gente entende por leitura.”

(Ana – Coordenadora do grupo): “É o jeito de vocês olharem para a leitura, quando você diz que uma criança sabe ler, você diz que tipo de conhecimento ela detém, que tipo de conhecimento essa criança se apropriou, ler ao final de tudo. O interessante desta atividade que você trouxe é que isso já seria um início para um avanço numa intervenção, que é mais ou menos o raciocínio de avançar na escrita, então é um caminho, não está errado, entendeu? Ele não está lendo, mas e agora? E agora, a partir das formas que você está trabalhando ele vai avançando, então, eu acho que assim, ler coisas para as crianças, não vai pedir para eles lerem, mas você fazer a leitura.”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Isso é uma pratica diária minha. É o horário da leitura.”

Mesmo apresentando uma imensa dificuldade em realizar intervenções no que concerne ao desenvolvimento da leitura na perspectiva que buscamos defender, conforme visto na fala da professora Ítala, de maneira talvez até intuitiva, as professoras vão realizando algumas tarefas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a importância da leitura, como é o caso de Ítala, que prioriza em suas aulas um momento para a leitura, onde diariamente, inicia a aula, contando (lendo) uma história para seus alunos, permitindo, em sala, uma outra visão de leitura: um momento prazeroso em que é possível imaginar, fantasiar, ao contrário de práticas tradicionais em que o momento da leitura consiste num momento verificatório para saber se a criança decodifica tudo o que está escrito.

Ao perceber a necessidade de se aprofundar sobre este aspecto e compreender melhor algumas diferenças que há entre o desenvolvimento da leitura e o desenvolvimento da escrita, mesmo sabendo que são duas dimensões de um mesmo processo, a professora denuncia uma determinada lacuna no seu próprio processo de formação, quando ao responder o questionamento da professora Ana sobre o porquê não avaliam o trabalho que realizam na sala de aula no que se refere à leitura, não olham para esta dimensão com mais profundidade Ítala responde: “Não. Nós não estamos treinadas para isso.” E em seguida acrescenta: “(...) isso não é o objeto de preocupação, o objeto de preocupação é a escrita, é se ele teve avanço, se ele saiu do silábico, se ele já está alfabético entendeu, essa é a preocupação nossa”.

A resposta da professora nos dá o indício das mazelas que nós, professoras da Educação Básica, carregamos conosco, ainda hoje, no que diz respeito ao nosso processo de formação, de modo mais específico, a carência na formação das professoras/professores que trabalham com a alfabetização. No entanto acreditamos que tal carência estabelece uma direta relação com o próprio processo de constituição da profissionalização docente, mesmo vivenciando, nas últimas décadas, a mudança de paradigma quanto à natureza do trabalho

docente: o aumento de estudos e pesquisas que concebem o professor enquanto um sujeito autônomo, reflexivo (Schön, Shulman, Zeichner, Alarcão entre outros), que mobiliza e produz saberes e conhecimentos próprios de sua profissão.

Esta mudança de paradigma, de certo, redimensionou processos e concepções relacionados à formação inicial e contínua de professores, a partir da análise das práticas docentes inscritas no cotidiano escolar. Essa perspectiva nos leva a uma nova compreensão do próprio processo de formação e constituição da identidade docente, reconhecendo este processo como um *continuum* em permanente desenvolvimento; afinal, a educação é um processo que se prolonga por toda a vida (Garcia, 1997).

Diante do exposto, o que temos buscado enquanto profissionais da educação, de modo geral (professores, pesquisadores, formadores de professores) é de fato entrelaçar cada vez mais os nossos processos formativos ao nosso contexto de trabalho, como bem aponta Canário (2006, p.67):

A partir do momento em que a articulação ou, até mesmo a coincidência entre situações de formação e situações de trabalho, tende a ser uma preocupação comum à formação inicial e à formação contínua, o exercício da prática profissional deixa de ser visto como um simples momento de aplicação, para passar a constituir um dos pólos de um processo formativo baseado na *alternância*. Alternância entre teoria e prática, entre situações de formação e situações de trabalho, entre lugares físicos, entre momentos de formalização de aprendizagens adquiridas pela experiência e momentos de mobilização dos saberes formais construídos em situação de formação. Aquilo a que chamamos de alternância pode, pois, ser sintetizado em um movimento de permanente vaivém entre momentos e lugares de aprendizagem por via *experiential* e momentos e lugares de aprendizagem por via *simbólica*.

No entanto, mesmo diante deste horizonte de possibilidades, no que diz respeito à melhoria da qualidade do processo de formação docente e do trabalho docente que se realiza no interior da escola, há muito que se fazer para de fato materializar tais possibilidades, tornando concreto um dos nossos principais objetivos: a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem oferecida nas escolas, principalmente nas escolas públicas, que de fato contribua para a diminuição das desigualdades sociais que tanto nos acompanham.

Por fim cabe destacar que, neste fragmento e no que foi possível depreender da análise realizada, encontramos os indícios desta mudança rumo à concretização de um processo de formação docente que articule teoria e prática, espaço-tempo de formação com espaço-tempo de trabalho. Processo este, extremamente fecundo de práticas colaborativas entre os profissionais da escola como um todo e, entre os profissionais da escola e os profissionais da universidade que se permitem nesta “empreitada”.

Mas, para além destas tantas brechas que vão sendo criadas no movimento vivenciado na E.M.E.F “Padre Silva”, um outro saber, fundamental, e a nosso ver, emergente na construção deste espaço-tempo de formação, quanto à própria mudança da relação que os professores e a escola passam a estabelecer com o saber e o conhecimento, o que pelo princípio da *alternância* defendido por Canário, passam também a admitir o não saber, o aprender continuamente.

Parafraseando Antônio Machado, se é no caminho que aprendemos a caminhar, temos uma pista importantíssima a seguir nesta caminhada em busca de uma qualidade de ensino e estreitamento do abismo social que junto com nossos alunos nos deparamos: a escola só se transformará quando transformar a relação que o aluno estabelece com o saber, compreendendo-se como sujeito ativo neste processo, mas, para isso, é preciso que o professor também altere a sua relação com o saber e também se veja enquanto produtor de saberes (Canário, 2006).

Segue o conjunto de saberes e/ou conhecimentos que puderam ser interpretados como saberes e conhecimentos produzidos, mobilizados e significados em função deste contexto específico, no espaço-tempo do GT-2.

- Consideramos enquanto **saberes produzidos e elaborados no próprio grupo a partir do movimento de discussão, reflexão e mobilização de outros conhecimentos, realizados pelos envolvidos no grupo:**

- A compreensão do quão importante é assumir uma concepção de leitura que tenha como princípio ensinar ao aluno a compreender o mundo, a partir da leitura da palavra, ou seja, a aprendizagem da decodificação do código do sistema de escrita deve ocorrer atrelada à aprendizagem de atribuir significado e sentido àquilo que se lê;
 - A compreensão da importância de construirmos na escola espaços que cada vez mais privilegiem o próprio processo de formação docente, a partir das próprias necessidades geradas pelo grupo, percebidas no movimento de diálogo, partilha e reflexão acerca da própria prática docente;
 - A compreensão de que ao definirmos critérios para avaliação do desenvolvimento da habilidade de leitura de nossos alunos há que se olhar para a questão do desenvolvimento de estratégias de leitura.
- Consideramos enquanto **conhecimento mobilizado pelas professoras a partir do seu próprio processo de formação:**
 - A compreensão do processo de desenvolvimento da escrita a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita, ressaltando o fato de que as crianças, no processo de alfabetização, passam por uma contínua construção e ressignificação dos conhecimentos acerca da língua.
 - Consideramos enquanto **saberes produzidos e mobilizados a partir do próprio movimento de análise dos dados:**
 - A compreensão do princípio da alternância (Canário, 2006) como um aspecto fundamental a ser considerado no nosso processo de constituição docente, ou seja, a constituição docente é necessariamente marcada pela alternância entre o saber e o não saber docente nos tornando conscientes que assim como

nossos alunos, também estamos inscritas num permanente processo de aprendizagem.

Fragmento 2: PROJETANDO NOVAS REALIDADES – A DISCUSSÃO SOBRE CICLOS E A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS PARA 2006

O tema tratado no encontro do GT em 28/11/2005, que dizia respeito à substituição do sistema de seriação nas séries iniciais para o sistema de ciclos, já constando nessa mudança a organização da escola em nove anos, foi definido pelas professoras, a fim de dar continuidade às discussões sobre os ciclos que já vinham realizando no TDC, desde o mês de outubro. Embora o grupo já houvesse estabelecido alguns encaminhamentos sobre como pretendia organizar as turmas, bem como o que estavam entendendo desta nova proposta, ainda sentiam a necessidade de buscar outros aportes teóricos e também experiências de outros contextos e realidades em relação aos ciclos, contando, assim, com outras contribuições, outros olhares e outras possibilidades.

Um dos professores coordenadores do GT e professor da Faculdade de Educação, o professor Guilherme, que acabava de vir de um evento científico cuja temática era justamente esta, visando contribuir com o processo de reflexão instaurado na escola acerca desta nova organização dos tempos escolares, se propôs então a preparar para o grupo uma pequena apresentação acerca dos principais pontos abordados neste congresso, a listar:

- Avaliação prospectiva: com o que a criança já sabe o que é possível ela aprender?
- Ampliação do tempo para a aprendizagem;
- Variedade de experiências e práticas inovadoras;
- Currículo relacional: partir das experiências e vivências dos alunos para se chegar ao conteúdo formal;
- Aprender a aproveitar o tempo para a aprendizagem;

- Privilegiar conteúdos que façam sentido para a criança. A permanência do conteúdo na escola é o que permite construir os diferentes modos de saber;
- Estratégias diferenciadas para um mesmo currículo;
- O trabalho com práticas inovadoras e diferenciadas vai exigindo das professoras, conhecer e aprender mais coisas e estudar mais;
- O sujeito do conhecimento processa o próprio processo de produção do conhecimento. E quando a professora não sabe, ela se permite aprender junto com a criança;
- Não é possível conhecer a criança ficando com ela somente no espaço da escola;
- Muitos dos conhecimentos que as crianças têm sobre o mundo estão lastreados em coisas que não compreendemos e que é preciso compreender.

A apresentação destes aspectos como relevantes para se pensar tal questão, de certo modo, potencializou algumas das reflexões produzidas no encontro, onde destacamos as seguintes falas:

(Clarice – Professora da 4ª série A) – “Vai virar, seis, sete e oito. Seis anos de idade, sete anos de idade e oito anos de idade. A prefeitura se pauta na idade. E aí é uma coisa que a gente queria isolar, por isso não avançamos muito nessa discussão”.

(Ítala – Professora da 1ª série B): “A prefeitura vem com uma orientação de organizar por idade, mas é isso que a gente tá querendo burlar, e construir novas formas de organização. Porque a gente acha que não tem que se basear por idade, tem que se basear por desenvolvimento, independente da idade, por autonomia. Oficialmente são dois tempos. Como nós estamos transgredindo, três.”

(Ana – Coordenadora do grupo): “Dois tempos por quê?”

(Ítala – Professora da 1ª série B): “Porque o ciclo é formado por três tempos, e aqui nós fomos orientadas a fazer dois tempos, que seriam a série iniciante, que é o tempo um e o tempo três, que é a Segunda série, pois o que se pediu é para não reter ninguém na 1ª série este ano. Pegaria as primeiras e segundas séries do mesmo jeito. Só que a gente sabe que vai receber crianças que não estariam neste tempo um e temos crianças da primeira que também não, pois já sabem coisas que lhes permitem sair do primeiro tempo, mas ainda é o suficiente para ficarem no tempo três.”

(Mônica – Professora da 2ª série B): “É a orientação que a gente recebe. Na verdade, especialmente na nossa escola com a quantidade de crianças que a gente tem aqui, portadoras de condições de aprendizagem especiais, condições sociais especiais, a gente tem que reorganizar a partir da necessidade da escola, mesmo que no sistema permaneça a divisão por idades. Inclusive, uma das propostas das professoras do primeiro dos três tempos é a de fazer um rodízio entre elas no trato das crianças, na orientação das crianças. Para garantir que essa criança receba a atenção e esse olhar de todos.”

(Mabel – Diretora): “Dividir as classes por cores.”

(Ana – Coordenadora do grupo): “Tem que mudar muita coisa. A lógica tem que ser outra”.

(Mabel – Diretora): “A lógica por desenvolvimento não é uma lógica por idade. É por autonomia, só que não é por conteúdo é por conhecimento.”

(...)

(Sheila – Professora da 4ª série B): “Mas também se não houver mudança de paradigma vai acontecer igual aconteceu no estado. A mãe chega pra gente e fala assim: ‘A sua escola passa ou não?’ ”.

(Mônica – Professora da 2ª série B): “É, então... Se você não muda o paradigma, viram ciclos mal interpretados.”

(Guilherme – Coordenador do grupo): “É por isso que o conjunto de transformações tem que ser também no conjunto de práticas, e mais do que um conjunto de práticas. Você tem que quebrar algumas histórias, algumas tradições.”

(Clarice – Professora da 4ª série A): - “Se nós tivermos clareza do que a gente quer e disser: “esse serve pra nós e esse não serve”, pra nós não vai servir.”

(Ana – Coordenadora do grupo): “Uma coisa que eu gostei muito da gente ter conversado semana passada e acho que isso refletiu também nessa transgressão de vocês foi o fato de a gente poder entender que em outros lugares, como o Guilherme trouxe a compreensão do que é o ciclo foi acontecendo durante o processo. E essa coisa assim de ‘Nós queremos. Tá tudo escrito no papel, mas nós vamos mudar’, isso fortalece bastante o grupo, de falar: ‘Não foi assim em outros lugares, porque a gente vai fazer?’”

(Sheila – Professora da 4ª série B): “Mas eu acho, Ana, que essa transgressão a gente está aprendendo a fazer por conta desse projeto que a gente tem aqui. Eu aprendi a pensar na reflexividade como funcional para a educação.”

Consideramos estas falas extremamente marcantes e significativas sob o aspecto da mudança e da emergência de práticas docentes enquanto práticas que se constroem e se transformam no próprio cotidiano da vida social. Afinal, ocorrem a partir das necessidades de um sujeito situado social e historicamente, nos permitindo dizer que nestas experiências, o professor vai imprimindo ao seu trabalho uma direção própria, que ao se dar de maneira coletiva e compartilhada, o torna capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da própria educação como um todo.

Zeichner (2002) nos ajuda a compreender este movimento ao nos dizer que o pronunciamento acerca das mudanças no ensino, bem como as exigências

decorrentes deste processo não são suficientes para alterar o que acontece cotidianamente nas salas de aula e nas escolas, se os professores resistirem ou subverterem tais mudanças. Nesse sentido, as mudanças qualitativas nas ações educativas que se desenvolvem nas salas de aula só ocorrerão quando os professores também se virem como agentes neste processo.

Fato que corroborou com tal perspectiva foi a análise presente em um relatório sobre os programas de formação de professores bem-sucedidos ao redor do mundo, apresentados por Craig, Du Plessis, Henning e Kraft (1998 *apud* Zeichner, 2002). Conclui que:

Nos casos em que os professores foram envolvidos de um modo ativo na definição e interpretação das reformas de suas próprias escolas, currículo, pedagogia e salas de aula, até mesmo aqueles com níveis mínimos de educação e preparação são capazes de mudar drasticamente seu comportamento docente, o ambiente da sala de aula, e de aumentar a realização de seus estudantes. De modo contrário, quando os professores são ignorados, ou quando as reformas vêm de cima e não estão conectadas com as realidades cotidianas das salas de aula e com o ambiente local, até mesmo as mais caras e bem projetadas intervenções tendem quase certamente, a fracassar (*Ibidem*, p.31).

Ainda que esta reorganização dos tempos escolares aqui analisada, proposta pela Secretaria Municipal de Educação, pareça contribuir para a construção de uma escola outra, cuja preocupação central realmente seja o aprendiz e a melhoria das práticas a ele oferecidas, a definição das diretrizes subjacentes à nova proposta não passou sequer perto da escola, dando aos professores voz e direito de participarem desta mudança. Deste modo, mesmo acreditando que tal alteração possa vir ao encontro com o que desejam, as professoras e a equipe de gestão arriscaram-se no enfrentamento deste instituído, fazendo valer os princípios e pressupostos de trabalho, a realidade e o contexto desta escola específica, os saberes e conhecimentos de sua comunidade e, mesmo, num momento de dúvidas e incertezas quanto ao modo de como conceber, na prática, os ciclos de formação, assumem que a mudança só tem sentido, se esta vier a serviço dos alunos e da melhoria da qualidade do ensino. Vemos isto muito bem representado ao longo da discussão, mas especialmente

sublinhado na fala da professora Clarice quando afirma que *Se nós tivermos clareza do que a gente quer e disser: “esse serve pra nós e esse não serve”, pra nós não vai servir.*

Mas, bem sabem nossas professoras que para transgredir é preciso alternativas que, de certo modo, fundamentem suas decisões e lhes ajudem no âmbito da ação a realizar práticas realmente inovadoras e que levem em consideração os aspectos tão discutidos e defendidos por elas, tanto no GT de 1ª à 4ª série, quanto no TDC de 1ª e 2ª séries e mesmo em suas próprias ações em sala de aula. Quando apontam como um dilema – discutido na imagem de experiência 1 – o fato do processo de aprendizagem ter que se dar num determinado tempo, já definido e controlado, ao passo que cada criança tem um ritmo e um tempo próprio, sendo essencialmente necessário a ampliação desse tempo de aprendizagem, buscam no movimento de leitura e estudo de alguns textos, na troca de experiências de práticas bem sucedidas, na direção do que se está definindo como princípio, na escuta de experiências outras, em se arriscarem a ações inovadoras (como demonstram na proposta do grupo de apoio), a construção deste novo modelo de organização do tempo escolar: abrindo-se para o desafio da implementação dos ciclos de formação.

Assim, ao decidirem pela transgressão de uma posição instituída por um órgão maior, para o qual respondem, fazendo valer aquilo que acreditam, o grupo de professoras e profissionais afirma mais um saber construído neste movimento coletivo de reflexão, de estudo, colaboração e (por que não dizer?) pesquisa, ao passo que com o desenvolvimento do projeto Escola Singular: Ações Plurais, algumas destas professoras também se lançam a trilhar na escola este outro caminho, o de professoras-pesquisadoras. Saber construído e traduzido na afirmação de que a escola deve ser reorganizada em seus tempos e espaços, sim, mas levando em consideração os níveis de conhecimento e autonomia de cada criança, suas necessidades e singularidades, e não simplesmente mudar a nomenclatura que marca esta organização do tempo escolar, mas por trás desta “nova roupagem”, continuar com a mesma lógica pautada na idade cronológica como se todas as crianças se desenvolvessem exatamente da mesma forma e no mesmo tempo e ritmo.

Quando a professora Ítala coloca “a gente acha que não tem que se basear por idade, tem que se basear por desenvolvimento, independente da idade, por autonomia” nos permite aludir à atribuição de sentido e significado por parte da professora, acerca de uma determinada concepção de desenvolvimento da qual se apropria: um conhecimento sobre o que significa falar em desenvolvimento por autonomia talvez até mobilizado a partir de uma própria experiência tida no GT, uma vez que a primeira discussão teórica que se fez neste grupo, em março de 2004 (conforme consta em meus registros de pesquisa), foi sobre a questão das concepções de desenvolvimento e aprendizagem, tendo como base o texto de Smolka, Fontana *et al* (1994), denominado *“A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão”*.

Segundo estas autoras, a própria palavra desenvolvimento traz em si diferentes noções e concepções que foram delineando os seus significados e, conseqüentemente, incorporando-se aos usos sociais decorrentes do conceito. Passando por diversas correntes e épocas ao longo da história, a definição do conceito desenvolvimento passou a anunciar uma idéia de

processo temporal, universalmente similar, contínuo, acumulativo e progressivo, no qual o indivíduo nas sociedades humanas passa das formas mais simples e indiferenciadas de comportamento e de organização para formas complexas, aproximando-se sucessivamente, de uma configuração que é tomada como norma: o ideal de indivíduo adulto na sociedade liberal da Europa Ocidental, considerado como ponto máximo do progresso humano (SMOLKA, FONTANA *et al*, 1994, p.72).

Aqui, é possível destacar esta concepção inscrita no conceito de desenvolvimento, como mais um dos pilares que sustentaram o modelo autoritário de transmissão de conhecimento predominante ao longo da história da educação e da escola enquanto instituição social, contribuindo para a emergência de estigmas e preconceitos materializados em posturas, relações e práticas segregadoras.

Mas no início do século XX, o conceito de desenvolvimento defendido pelas teorias psicológicas não fica imune às novas elaborações teórico-metodológicas nas Ciências Humanas, entre estas elaborações, os pressupostos do materialismo-histórico, alertando para as influências da cultura sobre o

desenvolvimento humano, provocando um redimensionamento do conceito que passa a conceber a história e a cultura como integrantes e constitutivas do funcionamento mental (Smolka, Fontana *et all* , 1994).

É com base nesta perspectiva que se constrói um novo sentido para o conceito de desenvolvimento que, ao contrário, de ser reduzido a uma acumulação gradual de mudanças isoladas, integrante de um processo evolutivo, se respalda, sim, por uma orientação temporal, mas não uniforme. Implica aqui em olharmos para o desenvolvimento enquanto variação, oscilação, ritmos diferenciados, descontinuidade, transformações, que marcam os saltos qualitativos nos modos de agir dos sujeitos, estando fundamentalmente relacionados às condições de vida e à apropriação das práticas culturais. Assim, é neste processo de desenvolvimento, deste modo concebido, que o sujeito vai se constituindo de maneira singular (*Ibidem*, 1994).

Isto posto, em face ao contexto vivenciado e analisado, arriscamos a afirmar que é esse o conceito de desenvolvimento, apontado acima, no qual as professoras procuram se pautar nesse novo desafio, conceito que permite romper com a lógica da escola e com as próprias diretrizes e orientações determinadas pela Secretaria de Educação, dando a ver a força das palavras da diretora Mabel, ao dizer que “A lógica por desenvolvimento não é uma lógica por idade. É por autonomia, só que não é por conteúdo é por conhecimento.” E das palavras da professora Mônica quando afirma: “É, então... Se você não muda o paradigma, viram ciclos mal interpretados.”

Em linhas gerais, a discussão que aqui foi objeto de nossa análise nos possibilitou evidenciar de que maneira, no interior da escola, se faz possível mobilizar e significar saberes e conhecimentos, bem como produzir novos saberes, a serviço de um objetivo comum, sendo este um processo que demanda disposição das professoras para ouvir umas as outras, disponibilidade e tempo para se aprofundar e estudar aquilo que ainda não compreendem, espaço-tempo para questionar e refletir sobre as experiências e práticas docentes na sala de aula, mas também as propostas e diretrizes que vêm dos órgãos superiores à escola .

Nesse sentido, é no movimento de se debruçar de modo crítico e reflexivo sobre a dinâmica pedagógica – inscrita num contexto social mais amplo – buscando teorizar a seu respeito, tendo sempre como referência a prática cotidiana, a positividade da escola, que os professores e mesmo toda a equipe de profissionais da escola (diretores, orientadores e coordenadores pedagógicos, funcionários, pesquisadores, entre outros) vão construindo diferentes formas de se relacionarem com o saber, tornando-se capazes de questionar este cotidiano do qual fazem parte e sua relação com a sociedade, em geral, ampliando de certo modo, a percepção que têm de si mesmos, de seus pares e de seus alunos, enquanto sujeitos que elaboram e reelaboram saberes e conhecimentos (Esteban e Zaccur, 2002)⁴⁹.

Por fim, encerramos a análise deste fragmento e também desta imagem, em que tanto a constituição das imagens como as próprias compreensões que delas pudemos depreender se fazem sempre inacabadas e inconclusas, abertas à possibilidade de novos contornos, olhares e percepções. Assim, para finalizar consideramos por bem trazer as palavras do professor Guilherme, ditas neste encontro analisado e que nos parecem tão bem traduzir em resposta e retorno ao processo de formação e constituição docente, destas nossas professoras, e que buscamos ao longo desta análise construir:

***(Guilherme – Coordenador do grupo):** Dar esse sentido que vocês estão dando. A partir daquilo que vocês leram, que vocês estão entendendo, tudo pelo processo de formação da leitura e da escrita das crianças. Isso eu acho importante. Quer dizer, é tomar os próprios conhecimentos e saberes e fazer valer face àquilo que vocês compreendem que é possível diante da comunidade que está aqui. Isso é o que eu acho que é fundamental. O que é bonito no trabalho é exatamente isso: é dar poder ao conhecimento que as professoras estão produzindo e ao mesmo tempo à própria limitação histórica que elas têm com essa formação que elas tiveram. Isso é muito bonito, né? (...) Quer dizer, o que o ciclo de formação corresponde é muito parecido com o que vocês fizeram aqui nesse ano. Que é*

⁴⁹ Vale lembrar que o objetivo do projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, desde o início, foi a promoção da reflexividade dos professores, assim, essa postura crítica e reflexiva que, aos poucos, a equipe escolar foi construindo, é fruto do trabalho intencional de todo um grupo de profissionais envolvidos.

fazer o trabalho mais conjunto, em conjunto com as crianças para, ao compreender as próprias diferenças, tomar as diferenças de formação de cada um e com isso contribuir com aquilo que vocês conhecem de cada criança.

Quanto aos saberes e conhecimentos que emergiram neste fragmento, cabe destacar:

- Consideramos enquanto **saberes produzidos e elaborados no próprio grupo a partir do movimento de discussão, reflexão e mobilização de outros conhecimentos, realizados pelos envolvidos no grupo:**
 - A compreensão de que a escola deve ser reorganizada em seus tempos e espaços sim, mas levando em consideração os níveis de conhecimento e autonomia de cada criança, suas necessidades e singularidades;
 - A compreensão de que ao conceber a escola a partir desta ampliação do tempo para aprendizagem, conseguimos, de certa forma, alterar esta relação do sujeito com o conteúdo previsto no currículo, para uma relação do sujeito com o saber e o conhecimento.
- Consideramos enquanto **conhecimento mobilizado pelas professoras a partir da leitura e estudo e reflexão acerca de determinadas teorias, textos e artigos científicos e acadêmicos:**
 - A compreensão de uma concepção de desenvolvimento numa perspectiva que considera as variações, oscilações, ritmos diferenciados, descontinuidades, transformações, que marcam os saltos qualitativos nos modos de agir dos sujeitos, estando fundamentalmente

relacionados às condições de vida e à apropriação das práticas culturais.

IMAGENS DE EXPERIÊNCIA 3



Leonardo Soares

Como já dito inicialmente, no primeiro capítulo, o fato de estar formada professora e ainda não ser professora era algo que me causava uma inquietação muito grande, inquietação esta que me mobilizava para, de algum modo, estar na sala de aula, com os sentidos todos aguçados para saber “o tudo” que neste espaço acontecia. Mesmo querendo compreender o processo de produção, significação e mobilização dos saberes e conhecimentos docentes, a partir do coletivo da escola, no lugar de pesquisadora que buscava também a aprendizagem da docência, não era possível conceber uma pesquisa acerca deste processo considerando apenas as narrativas e representações da docência na sala de aula proferidas pelas docentes nos encontros coletivos. Não que vejamos tal aspecto como impossibilidade metodológica, ao contrário, pois todo o conjunto de discussões e reflexões, narrativas e representações acerca da docência que se

faz no chão da sala de aula, no chão da escola, e que, por conseguinte foi tomado como dados da pesquisa, já nos permitiria a realização dos objetivos propostos neste estudo.

Entretanto, neste percorrer a escola, com o olhar atento aos inúmeros fragmentos, vestígios, pequenos cacos, que dependendo do movimento feito, nos mostravam uma determinada imagem, muitos destes fragmentos e cacos vinham da sala de aula, nos reportavam a este espaço, impulsionando o desejo de saber e conhecer cada vez mais este espaço primordial da ação educativa. Compreender melhor o movimento de circulação de saberes e conhecimentos produzidos, mobilizados, significados no cotidiano escolar, nos seus espaços-tempo coletivos, implicava também em saber mais a sala de aula, e, para isso, era preciso estar neste outro espaço-tempo, ver o que nele acontecia. Novamente nos lembramos dos dizeres de Soligo (2005) que os nossos olhos só vêem aquilo que sabem, e para saber é preciso vivenciar, apreendendo desta vivência aquilo que nos toca e nos passa (Larrosa, 2002).

Sendo assim, apresentamos, aqui, nosso terceiro quadro de imagens de experiências, estas tecidas a partir das relações, ações e sentimentos vivenciados neste outro espaço-tempo de formação e constituição docente: a sala de aula.

Neste quadro de imagens buscaremos retratar fragmentos da prática vivenciada por Ítala, professora-alfabetizadora, em sua sala de aula, e que pude acompanhar nos anos de 2004 e 2005. A escolha em acompanhar o trabalho da professora Ítala se deu por dois motivos: primeiramente, pelo vínculo que pude estabelecer com esta professora no ano de 2004, quando estava na escola na condição de colaboradora do projeto “Escola Singular: Ações Plurais” e colaboradora da própria escola, pois havia acabado de me formar em Pedagogia e não tinha muita experiência como professora, me propondo a ajudar as professoras no que fosse necessário e com isso também aprender.

Quando me propus a acompanhar não só o GT, mas disse que gostaria de também estar na sala de aula, colaborando de alguma forma, de imediato recebi o acolhimento desta professora, que também acabava de ingressar da Escola “Padre Francisco”, em uma sala com casos muito delicados de indisciplina e

dificuldades de aprendizagem. O segundo motivo, que, na verdade, veio apenas confirmar a escolha que já havia sido feita é que a professora Ítala participava tanto do TDC de 1ª e 2ª séries quanto do GT-2, o que me permitiria, em meu trabalho de pesquisa, olhar a produção e mobilização dos saberes e conhecimentos docentes a partir dos movimentos de possíveis e supostos entrelaçamentos entre estes três espaços-tempo diferentes: a sala de aula, o trabalho docente coletivo de 1ª e 2ª séries e o grupo de trabalho de 1ª à 4ª série.

Quanto ao conjunto de dados que nos permitiu a composição deste terceiro quadro de imagens, foi construído a partir dos registros que fiz em meu diário de campo neste período em que estive na sala de aula da professora Ítala, dos registros de conversas que tivemos acerca das experiências vivenciadas e, ainda, a partir da própria escrita da professora Ítala, em seus relatórios de pesquisa para a Fapesp, exigência do projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, onde a professora, ao refletir sobre a alfabetização, o processo ensino-aprendizagem, o trabalho diversificado na sala de aula, narra muitas de suas experiências, dilemas, crenças, saberes e conhecimentos em relação ao trabalho que realiza como professora.

Fragmento 1: A SALA DE AULA DA PROFESSORA ÍTALA PELO OLHAR DA PESQUISADORA APRENDIZ DE PROFESSORA

Neste fragmento trarei trechos dos meus registros de observação e impressões tidas a partir da experiência de estar na sala de aula da professora Ítala, em relação ao modo como organizava seu trabalho em sala e as relações e vínculos, tanto de aproximação, quanto de distanciamento, que emergiram neste processo. Vale dizer que, no ano de 2004, a professora tinha uma sala com 30 alunos e no ano de 2005 com 31 alunos. Em ambas, a professora Ítala trabalhou com 1ª série, onde a faixa etária das crianças era entre 6 anos e meio e 7 anos, havendo alguns alunos com 8 e 9 anos, que faziam novamente a 1ª série.

“Maio de 2004, conversei com a Ítala após o GT e falo sobre a possibilidade de ficar em sua sala meio período, uma vez por semana. Antes de conversar com a professora, havia falado com a O.P, sobre o meu interesse em ajudar alguma professora de 1ª à 4ª no trabalho em sala de aula, se possível numa sala de 1ª ou 2ª série, e ela me retornou que achava uma ótima idéia e que talvez a 1ª série da professora Ítala seria uma sala que eu poderia estar contribuindo de alguma maneira, pois era uma sala muito numerosa e com alguns problemas de indisciplina. Entretanto, Adriana me sugeriu que conversasse com Ítala e visse o que ela achava. Assim, nesta conversa, disse que havia acabado de me formar, e como estava trabalhando em uma escola de educação infantil, na coordenação pedagógica, não tinha muita experiência em sala e achava que este seria um momento de bastante aprendizagem. Prontamente, Ítala aceitou a minha entrada em sua sala, mas já no primeiro momento me solicitou ajuda, queria que eu ficasse em sua sala para acompanhar um aluno que fazia pela segunda vez a 1ª série e tinha vários problemas de comportamento e aprendizagem, pois talvez com uma atenção mais individualizada, o que era muito complicado fazer com 30 alunos, ele teria mais motivação para participar mais nas atividades propostas e até melhoraria o comportamento, pois era uma criança que não conseguia ter um relacionamento amistoso com ninguém da sala, as outras crianças tinham medo deste aluno, o nome dele era William.

Dia 24 de maio de 2004, minha primeira entrada na 1ª série da professora Ítala, cheguei à sala às 13h00min e ficaria com eles até às 15h00min. Ítala me apresenta, dizendo que eu também era professora e que toda segunda-feira estaria lá com eles, lhe ajudando e ajudando a todos eles. Neste primeiro dia, deixei minhas coisas no fundo da sala, e fiquei circulando por toda a classe observando o que estavam fazendo, como ainda não conhecia o William, achei que conhecendo todos os alunos, conversando um pouquinho com um, um pouquinho com outro, seria um caminho interessante para me aproximar desta criança, sem que percebesse que num primeiro momento a minha “tarefa” na sala seria acompanhá-lo. Neste momento em que cheguei, as crianças estavam fazendo uma atividade de alfabetização, onde havia o desenho de várias figuras e o espaço abaixo com três alternativas, em que teriam que escolher em qual daquelas alternativas estava escrito corretamente o nome da figura. A sala estava organizada em duplas, e os

alunos conversavam constantemente uns com os outros, como se estivessem trocando informações. Bom, não foi preciso muito tempo para que eu soubesse quem era William, em poucos minutos, o colega que estava sentado com ele foi até à professora reclamar que ele não ajudava, não fazia a atividade e ainda ficava atrapalhando. Ítala, estava sentada em uma carteira ao fundo da sala com o aluno Eduardo, fazendo esta mesma atividade, como se ela fosse a dupla dele, com quem ele trocava informações. Eduardo era uma criança com diagnóstico de Educação Especial e que apresentava muita dificuldade na realização das tarefas. Neste instante, Ítala com um tom de voz bem sério e um olhar firme, pediu para que William parasse de atrapalhar o colega, senão sentaria sozinho. O aluno abaixa a cabeça, finge que não é com ele, pega o lápis e começa a fazer alguns rabiscos no caderno. Aqui achei uma oportunidade para me aproximar de William, sentei-me ao lado dele e perguntei por que não estava fazendo a folhinha, ele me responde que era porque ainda estava na lousa, apontando com o dedo. Quando olho para a lousa, vejo a marcação da rotina, constando tudo o que fariam naquele dia, e a escrita de uma adivinha folclórica, sem a resposta. Depois conversando com Ítala, ela me explicou que a escrita da rotina na lousa, iniciar a aula com a leitura de um livro de história, copiar a adivinha folclórica e depois responder utilizando as próprias hipóteses de escrita, eram atividades diárias que realizava, acreditando serem muito importantes para o processo de alfabetização e letramento dos seus alunos.

Voltando ao aluno William, realmente neste dia não houve nada que lhe mobilizasse a realizar qualquer atividade em sala, bateu o sinal e ele foi para casa com o caderno em branco. No final da aula, Ítala me pergunta o que eu tinha achado e me diz com um certo desânimo ‘Você viu só, ele é o único que não produz e eu não sei o que fazer com essa criança?’”

(Caderno de Registro da Pesquisadora 2 – maio de 2004).

Estes primeiros fragmentos já nos permitem pinçar alguns elementos fundamentais que compõem a imagem da sala de aula, aspectos que buscaremos tratar um por um, mas que logo de início já nos mostram como indissociáveis, implicados um pelo outro, como os diversos fios de uma rede tecida.

Compreendemos tais elementos como sendo as relações que, a todo instante, são feitas, desfeitas e refeitas: relações com o tempo, com o espaço,

com o trabalho; relações de afeto entre seres humanos, sujeitos com histórias singulares e ao mesmo tempo pertencentes a uma história social e cultural, de certo modo, comum e compartilhada; relações com o ato de aprender; relações com o saber e o conhecimento. Enfim, são múltiplas e complexas relações que se processam entremeadas uma pela outra, o que possivelmente marca a natureza da ação docente enquanto prática social constituída, como bem aponta Tardiff (2002), essencialmente por tensões e dilemas, negociações e estratégias de interação.

Inserida neste contexto, já me deparo com o conflito desde o primeiro dia em que estive na sala da professora Ítala. Conflito marcado por uma estreita e complicada relação entre professora e aluno, como é possível perceber em alguns trechos sublinhados, e diante do conflito, de um não saber, tanto meu de pesquisadora aprendiz de professora, que estava ali pela primeira vez, quanto da professora já um tanto desgastada por não conseguir atingir o aluno, mobilizá-lo de forma que o fizesse ver sentido em estar ali junto com os colegas, junto com ela, numa relação de amorosidade e respeito ao próximo, de interesse com o conhecimento que a professora pretendia ensinar e os alunos aprenderem.

Vale dizer que neste contexto, ensinar significava, portanto,

fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. (...) essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos, e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p.132).

A fala da professora - 'Você viu só, ele é o único que não produz e eu não sei o que fazer com essa criança?' - me marcou completamente, pois apareceu como um desafio, de que maneira seria possível fazer algo para mobilizar esta criança a querer aprender, a querer estar na sala de aula, a querer ter amigos? Passei o ano de 2004, juntamente com a professora Ítala, as professoras de educação

especial Andréa e Rosana⁵⁰ e a pesquisadora e psicóloga Paula⁵¹, buscando caminhos que nos fizessem encontrar as respostas a fim de favorecer a aprendizagem dessa criança. Todos os dias que ia para a sala da professora Ítala, suas palavras ditas no primeiro dia em que lá estive vinham comigo, como se fizessem ecos. Inicialmente, a minha tarefa era ajudá-lo nas tarefas que a professora propunha, depois como não víamos resultado, começamos a propor tarefas diferenciadas do grupo, o que também não adiantou, sendo que, ao final do ano, também me deixei levar pelo cansaço e desânimo. Naquele momento não conseguíamos enxergar melhoras nem no comportamento, nem na aprendizagem.

O ano letivo de 2004 terminou e não foi possível a alfabetização deste aluno, sendo que ficaria retido mais uma vez. A partir de algumas falas e desabafos da professora Ítala em relação a essa criança, dividia com ela o questionamento: por que será que mesmo com tantas intervenções, com tanto investimento, afinal, além da professora, este aluno contava com o apoio e acompanhamento de outras profissionais da escola, não era possível verificar nenhum avanço no processo de aprendizagem dessa criança?

Lacerda (2002), ao narrar uma de suas histórias de professora, a respeito de alunos que também nunca pôde explicar, assim como acontecia conosco em relação ao William, faz uma reflexão muito interessante e que nos ajuda a compreender um pouco dessa nossa dificuldade que, às vezes, acaba ficando bem próxima de se tornar hesitação, na educação de alguns de nossos alunos:

Geralmente as crianças percorrem caminhos por nós desconhecidos; muitas vezes a impedimos de ir para não ser preciso ir junto com elas, ou vamos e rapidamente e voltamos para a estrada principal, pois o receio de nos perdermos em caminhos para nós não-percorridos dificilmente permite que nos aventuremos muito. Informados pelo determinismo, pela

⁵⁰ Na Rede Municipal de Campinas há também o cargo de professora de Educação Especial. No entanto buscando um trabalho que de fato potencialize a inclusão e a articulação com o próprio trabalho da escola, não há classes de educação especial, sendo que as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais são incluídas na sala regular, contando com o trabalho da professora da classe e também da professora de Educação Especial que circula por todas as classes com crianças que apresentam tal queixa e mesmo crianças com problemas de indisciplina e que requerem uma maior atenção no processo de aprendizagem.

⁵¹ No ano de 2004, a escola contava com a colaboração da Psicóloga e também pesquisadora Paula Saretta, que acompanhava as discussões realizadas no GT-2 e colaborava com o trabalho realizado na escola pelas professoras de Educação Especial.

racionalidade, neutralidade e objetividade, os instrumentos oferecidos para a nossa formação não nos ajudam a compreender o que se distancia do previsto. Porque nos formaram para separar, e, separando para julgar. Julgando, aprendemos a escolher, e, junto a isso, aprendemos que qualquer coisa que não vá ao encontro de nossas expectativas deve ser considerada um erro. Esta foi uma lição grande que aprendemos na escola e pela vida afora, uma lição que sabemos de cor e que, entendemos, não nos ajuda a sair do lugar (LACERDA, 2002, p.79).

Talvez realmente naquele momento não estivéssemos dispostas a percorrer pelos mesmos caminhos que William, talvez não estivéssemos preparadas a romper com algumas de nossas crenças e certezas, afinal “tentamos de tudo” e essa criança não quis aprender. Será? Estávamos diante de uma criança difícil, com uma experiência de vida também difícil e que exigia da escola, exigia da professora e mesmo de todas nós que nos colocamos em parceria ao trabalho realizado, algo além do que oferecíamos e do que nos propusemos a dar a este aluno.

O que era preciso oferecer a este aluno, que pela terceira vez faria a primeira série, caso continuasse na escola, pois diante de tanto desgaste, desânimo, tanto dele quanto da professora, o sentido de fazer esta criança permanecer na escola era algo que precisava ser resgatado. E aí, mais um saber aprendido com a professora Ítala, o saber da resiliência (Alves e Garcia, 1999), de saber voltar atrás, da não desistência, da responsabilidade com a docência, com o ato de educar, formar. Buscando se refazer enquanto professora e com a ajuda da orientadora pedagógica e da diretora, a professora Ítala não desiste dessa criança e o acolhe em sua sala por mais um ano. Tentariam, professora e equipe de gestão, encontrar algum caminho que permitisse a esse aluno aprender, ter o direito de saber o sentido de estar na escola, de aprender a ler e a escrever e, com isso, quem sabe, a possibilidade de outras leituras do mundo e da vida.

Assim, a primeira iniciativa, antes mesmo do início das aulas, foi conversar com a família dessa criança mais uma vez, ouvir novamente a fala dessa mãe, sobre como era a vida dessa criança fora dos muros da escola, para (quem sabe?) tentar encontrar alguma pista que escapara aos ouvidos e olhos destas profissionais, nas outras vezes em que a mãe compareceu à escola. Acredito que

lentamente tais pistas foram encontradas, possibilitando alguns caminhos de como atingir esse aluno, pelo menos em relação à aprendizagem, neste ano de 2005.

O contato com a família desta criança revela uma história de rejeição e falta de limites (história esta conhecida por muitas de nós, professoras, quando procuramos saber mais a fundo sobre as histórias de vida dos nossos alunos), baixa auto-estima e revolta que de alguma maneira teria que ser mudada - pelo menos na escola – e, assim, uma nova história começa em 2005, na sala da professora Ítala, com sua nova primeira série, tendo mais uma vez entre o grupo o aluno William.

Encontro em meu diário de campo, alguns registros que denotam um pouco desta nova postura que a professora Ítala vai construindo em relação a este aluno. Neste segundo ano com ele, a professora, a partir de algumas crenças e até mesmo intuição, após tentativas inúmeras sem muito sucesso, busca na reinvenção da sua relação e vínculo com esta criança, uma nova possibilidade, aqui mais um saber construído pela professora: quando achamos não ser mais possível, é preciso saber reinventar nossas relações com nossos alunos.

“Procurei pela Ítala na semana seguinte, para conversar melhor com ela sobre o Cosme, um aluno com paralisia cerebral e que representava um novo desafio: o trabalho com a inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Combinamos que neste ano eu lhe ajudaria no trabalho com essa criança. Pergunto como estava sendo pra ela ter o William novamente, uma vez que a experiência com este aluno no ano anterior havia sido tão sofrida. A professora me responde que este ano, com o apoio da diretora, foram feitos alguns combinados com o William e sua mãe, sendo que um deles era que se ele ‘aprontasse’ alguma coisa na escola, não poderia mais ficar na escola naquele dia, teria que ir embora, pois a escola era um lugar de aprender, ter amigos, brincar, fazer coisas boas e não o contrário. Outra estratégia que a professora me relatou, que utilizou a fim de resgatar a confiança deste aluno, ocorreu no primeiro dia de aula deste ano, quando todos foram se apresentar dizendo o nome, a idade e o que tinham feito antes de entrar na 1ª série. Ítala combinou com William que assim como os seus colegas que fizeram o pré, ele também havia feito o pré antes de ter entrado na primeira série, e

que também poderia contar essa experiência como os outros estavam fazendo, e foi o que William fez, todo contente, sendo que neste momento Ítala ainda falou para todos que William era um grande amigo dela e que também esperava ficar amiga de todos da sala.”
(Registro do Diário de Campo – março 2005).

A escola e a sala de aula já se mostravam diferentes para William. Havia muito para aprender e que bom começar este percurso sendo um grande amigo da professora. A sala de aula, enquanto lugar de alegria, encantamento, amorosidade (Cortela, 2000), parecia ter mais sentido para esta criança.

Seguem adiante, mais alguns registros acerca do trabalho realizado em sala de aula pela professora Ítala, nesta construção da sala de aula enquanto espaço também de reinvenção do próprio conhecimento, do currículo, da possibilidade de aprender e também produzir conhecimentos, saberes, encantos...

Assim, buscaremos agora olhar com mais atenção, nesta tessitura de múltiplas relações presentes na sala de aula, o trabalho didático-pedagógico realizado pela professora em relação ao processo de alfabetização dos seus alunos, no intento de ressaltar os saberes produzidos e mobilizados pela docente, no âmbito de suas ações enquanto professora-alfabetizadora. Adianto que nestas ações ainda saberemos mais sobre os caminhos que William foi percorrendo ao longo do ano, nesta tarefa de também se tornar alfabetizado.

“Voltei para a sala de aula da professora Ítala, neste ano ficarei em sua sala das 11h00min às 12:30, duas vezes por semana. Gostei de acompanhar este momento inicial de sua aula, pois sempre quando chegava as coisas já estavam acontecendo, já haviam sido feitos os combinados, a formação das duplas, a leitura, sabia que tudo isso acontecia, mas não tinha idéia de como era a dinâmica destes acontecimentos. Foi muito interessante presenciar esse momento inicial da aula, muitas coisas me chamaram atenção, uma vez que indicavam uma certa peculiaridade na prática dessa professora na relação que buscava construir com os alunos e com o próprio trabalho pedagógico que ali se realizava. A aula foi iniciada com a escrita da rotina, onde todos acompanhavam ansiosos tentando adivinhar o que lhes aconteceria naquele dia. Escrita a rotina na lousa, Ítala perguntava

para cada um ‘Como você veio para a escola hoje?’ e cada um respondia dizendo como se sentia naquele dia. Era muito interessante este momento, pois todos paravam para ouvir o que outro coleguinha tinha para dizer, como ele estava naquele dia, possibilitando assim a vivência de algumas atitudes como o respeito e o cuidado com o outro, com o que pensa e sente, além de fortalecer o vínculo professora-aluno. Estratégia muito interessante, pois envolvia a sala inteira, inclusive William. Notei que ele estava com um comportamento diferente, não brigou com ninguém, realizou sua tarefa, parecia uma outra criança. Enfim, chega o horário do sinal para o lanche e tenho que ir embora, feliz e intrigada com a mudança do William, pelo menos neste dia em que fiquei na sala.

Aqui já podemos destacar duas dimensões importantes do trabalho realizado em sala de aula: a organização da rotina escolar e a sala de aula enquanto espaço de encontros de histórias, de contar e ouvir histórias. Começaremos nossa análise por este segundo aspecto.

Permitir na sala de aula a construção de um espaço em que os alunos também tenham voz, que possam expressar como conhecem e sabem a vida, como vivem e significam o mundo, também permite à professora ocupar um lugar de escuta, de saber ouvir seus alunos e com isso conseguir aprender mais e melhor sobre cada um deles. Aprendizagem esta que ao ser traduzida em saber tem o poder de auxiliar-nos nas nossas próprias propostas didáticas, no planejamento daquilo que é possível e preciso ensinar a cada um dos alunos, tornando não só preciso, mas também possível que cada um aprenda.

Este com certeza foi um saber produzido pela professora Ítala em sua experiência docente, e que pude aprender, mobilizando-o, reinventando-o, não só como pesquisadora, mas também como professora alfabetizadora iniciante, quando assumi, pela primeira vez o desafio da docência numa sala de alfabetização. Construir este espaço de dar voz aos alunos e ouvi-los foi algo essencial na compreensão das necessidades e potencialidades dos meus aprendizes, no ano de 2006, saber que tem me acompanhado desde então.

Saber dar voz aos alunos implica em aprender que também ensinamos quando nos permitimos através dos nossos alunos, aprendermos (Freire, 1996).

Aqui nos lembramos de Freinet (1989) quando nos ensina sobre a importância de oferecermos aos nossos alunos pão e rosas, não no sentido de silenciar as desigualdades e injustiças sociais com medidas provisórias e pouco eficientes, percebidas nas políticas de “pão e circo” para a população, mas no sentido de afirmar que

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do teu olhar, da tua voz, do teu pensamento, da tua promessa. Precisam sentir que encontraram, em ti e na tua escola, a ressonância de falar a alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que nelas trazem de generoso e de superior (FREINET, 1989, p. 56).

Quanto ao outro aspecto salientado, a organização da rotina diária (contrato didático), como forma de organizar o tempo e o próprio espaço da sala de aula. Lemos esta prática da professora também na forma de um outro saber, o saber do planejamento de uma rotina de trabalho pedagógico.

Como afirmam Barros e Dutoit (2005), a rotina do trabalho pedagógico materializa, na sala de aula, as próprias intenções educativas dos professores, reveladas no modo como estes organizam o tempo, o espaço, os materiais, as propostas de trabalho e as próprias intervenções que realizam.

Nesse sentido, a rotina que o professor define para sua sala de aula também é uma situação de ensino e aprendizagem. Afinal, no planejamento e estabelecimento da rotina diária, é possível ensinar aos nossos alunos muitas das coisas que consideramos como fundamentais em nossas ações. Ao priorizar, diariamente, em sala de aula, um espaço para os alunos contarem como estão se sentindo, a professora também ensina o quanto é importante ouvirmos o que os nossos colegas, nossos outros com quem nos relacionamos têm a nos dizer e o quanto podemos aprender nessa experiência. Ao criar um espaço diário para a leitura de uma história, apresentando aos alunos diversos gêneros, autores, ilustrações, a professora Ítala não só amplia o repertório de suas crianças como também ensina que a leitura tem muitos usos e funções, e que o ato de ler pode

ser marcado pelo prazer e encantamento diante das palavras. Ao propor diariamente que seus alunos respondam a uma adivinha folclórica, utilizando suas hipóteses de escrita, os conhecimentos que têm sobre a língua, podendo ainda contar com informações dadas pela professora, consultar o que cada colega sabe a respeito, a professora ensina para os alunos que todo conhecimento e todo saber, inclusive saber ler e escrever, são construídos e significados por eles próprios, aprendentes, com a ajuda e parceria da professora e dos colegas.

Vejamos mais alguns registros acerca do trabalho com a alfabetização dos alunos de 1ª série desenvolvido pela professora Ítala, buscando desvelar que outros saberes foram possíveis de ser produzidos e mobilizados.

“Saímos do TDC e já fui com a professora Ítala ao encontro dos alunos da 1ª série B, que já estavam em fila, à sua espera. Hoje para entrar na sala de aula, havia uma senha que a professora pedia para que todos os alunos falassem: ‘O rato roeu a roupa do rei de Roma’. A rainha raivosa rasgou o restante”, aqueles que não lembravam o trava-língua ou que não sabiam, tinham uma chance de tentar falar novamente, assim voltavam para o final da fila, podendo ter um tempinho a mais para prestar atenção nos colegas e com isso conseguir aprender/ saber de memória a “senha do dia”. Segundo momento do dia, a organização das duplas que sentavam juntas, este era um aspecto que no ano anterior ainda não havia me atentado, pois como sempre chegava após o lanche, já estavam todos com suas duplas definidas, então não sabia muito bem como funcionava esta organização. Neste ano, como entrava com eles na primeira aula, parei para prestar atenção e vi que esta organização da sala em duplas, cujos agrupamentos eram definidos pela professora era também fundamental para a realização das atividades propostas. Havia intencionalidade na organização da professora, intencionalidade esta que ficou ainda mais evidente, quando lhe perguntei qual era o critério que utilizava para organizá-los daquela maneira. A professora fala que organizava a turma por agrupamentos a partir das hipóteses de escrita⁵² de cada aluno, sendo que quem era pré-silábico ou silábico sem

⁵² Novamente cabe lembrar os conceitos inscritos em cada uma das hipóteses de escrita realizada pelos alunos no processo de alfabetização: hipótese pré-silábica: quando a criança ainda não faz o ajuste do falado ao escrito, não apresenta controle na quantidade de letras que utiliza para escrever, utiliza letras do próprio nome em combinações diferentes; hipótese silábica: quando o aluno já consegue ajustar o falado ao

valor ficava com alunos silábicos com valor sonoro, aqueles que eram silábicos com valor sonoro com os silábico-alfabéticos, e os que já eram alfabéticos, dependendo da criança, sentavam com o que estava no nível silábico-alfabético, mas na maioria das vezes, agrupavam os alfabéticos entre si, pois como já estavam mais avançados acabavam falando direto as respostas, não permitindo que o outro com um nível menos avançado refletisse sobre o que estavam fazendo. Além disso, Ítala comenta que, para cada tipo de agrupamento, havia um tipo de atividade, com desafios diferentes e que o tempo todo era necessário avaliar e ficar atenta para os avanços que iam ocorrendo com cada um dos alunos, permitindo assim, novas organizações nos agrupamentos. A resposta da professora me envolve completamente, pois começo a perceber na prática o sentido real das contribuições da teoria Vygotskyana sobre “atuar na zona desenvolvimento proximal”, que eu, inclusive, já tinha como discurso incorporado, mas não sabia muito bem como incorporar este discurso (que de fato eu acreditava), na prática da sala de aula.

Neste mesmo dia, tive outra mostra do que significava propor desafios aos alunos e atuar na zona de desenvolvimento proximal, onde não só a professora era mediadora, mas também os próprios alunos: organizadas as duplas, Ítala distribui uma folha de linguagem para cada dupla, e de dupla em dupla vai dando as orientações do que teriam que fazer, sendo que as orientações variavam de acordo com o agrupamento feito. Algumas duplas recebiam apenas a folha, cuja proposta era escrever do jeito que sabiam a senha do dia, sendo que um escrevia e o outro falava (até esta escolha era intencional), outras duplas, recebiam um envelope com tiras que continham os versos do trava-língua, cuja tarefa era colocá-los em ordem. Dadas as devidas orientações, Ítala circula pela sala, acompanhando algumas duplas e fazendo intervenções. Passo a observá-la e vejo como ela lidava com as perguntas que os alunos vinham e faziam sobre como escrevia determinada palavra, pergunta esta que eles faziam para mim também e sem saber muito bem o que fazer, vinha o dilema: falo exatamente como escreve a palavra ou não falo e digo que é preciso que eles pensem mais um pouco. Observando a professora Ítala, percebo que não era uma coisa e nem outra, a professora respondia para os alunos sempre com algumas

escrito, utilizando uma letra para representar cada fonema; hipótese silábica-alfabética: quando a criança, no processo de transição entre a hipótese silábica e alfabética, utiliza tanto uma letra para a representação do fonema, quanto o próprio grafema (sílabas). hipótese alfabética, quando a criança faz a correspondência adequada entre fonema e grafema, ou seja, já adquiriu a forma convencional de escrita.

perguntas do tipo: com qual letra será que começa? E qual termina? Qual será a letra que tem esse som? Quantas letras será que a gente usa para escrever essa palavra? Começo a entender que o que estava por trás desta questão que muitas vezes discutimos na faculdade sobre o certo ou errado em dar as respostas aos alunos quando perguntam, ou, dizer “pense mais um pouco”, é que cabe ao professor fazer o aluno pensar, mas isso só é possível se o mesmo fornecer determinadas pistas que permitam a essa criança chegar ao que pretende, sendo que isso sim é exercer o papel de mediador. Quando consigo entender o sentido das intervenções da professora Ítala, naquele mesmo momento, vou também a algumas duplas, e com mais segurança, passo a também intervir e de fato ajudar aquelas crianças. Olho para a dupla de William e o vejo completamente envolvido e realizando a atividade, mais uma vez.”

(Caderno de Registro da Pesquisadora 2 - junho de 2005)

Esse momento representou uma experiência extremamente significativa para esta aprendiz. Na condição de pesquisadora que ainda não era professora, mas que ansiava tanto a docência. Foi um dia em que confrontei o tempo todo o que eu trazia como conhecimento oriundo do meu processo de formação com as situações que se colocavam e como eu deveria agir se fosse a professora, ou mesmo estando lá não só como uma pesquisadora, mas também como uma colaboradora. Além disso, pude vivenciar, na prática da professora Ítala, alguns dos conhecimentos e saberes que trazia consigo como repertório essencial para a realização daquilo que havia proposto. Como, por exemplo, o próprio conhecimento da professora em relação às hipóteses de escrita dos seus alunos, ou seja, se estavam no nível pré-silábico, silábico sem valor ou com valor sonoro, se eram silábicos alfabéticos ou se já estavam alfabéticos, como ferramenta de fundamental importância no planejamento e organização das atividades de escrita a serem propostas aos alunos, bem como nas intervenções e ajustes os quais cada um necessitava.

Nesta atividade, aprendo com a professora o saber dos agrupamentos produtivos, saber construído na relação do conhecimento acerca da psicogênese da língua escrita em confronto/contato direto com uma realidade de alunos não

alfabetizados, mas que carregam muitos saberes a serem considerados nesse processo.

Trabalhar com os agrupamentos produtivos em sala de aula significava afirmar e apostar na diversidade como potencializadora no processo ensino-aprendizagem. Aqui, vemos que construir um trabalho coletivo na escola, que se faça de maneira colaborativa, significa não somente criar condições de que os professores trabalhem colaborativamente, mas também oportunizar aos alunos esta forma de trabalhar e com isso aprender.

Este tipo de trabalho encontrado na prática da professora Ítala e defendido pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (ou Letra e Vida - 2005) favorece que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre os quais não haviam pensado, enfim, criando no ambiente da sala de aula inúmeras oportunidades de aprendizagem, que levem em consideração a diversidade de conhecimentos, ritmos e tempos de aprendizagem. E neste processo cabe à professora circular pela sala, intervindo e observando as duplas, formulando perguntas que ajudem os alunos a pensar, problematizando as respostas dadas por eles, disponibilizando informações úteis, enfim, de fato, se fazer mediadora do processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante consiste em analisar os sentidos que um trabalho realizado desta forma, aqui apresentado, tem para o processo de pesquisar a própria prática, de se constituir professor-pesquisador, considerando o ensino como fonte de pesquisa, não só para melhor compreendermos o nosso processo de formação mas, também, para uma compreensão mais aprofundada do próprio processo de formação dos nossos alunos.

Cabe destacar que, ao longo do ano, houve muitas outras atividades relacionadas ao processo de alfabetização dos alunos desta classe, tendo sempre como princípio ajustar as propostas de cada atividade às necessidades de aprendizagem de cada criança. Vale dizer que, neste ano de 2005, dos 31 alunos da professora Ítala, 27 alunos terminaram a 1ª série alfabetizados, inclusive

William, e os que ainda estavam no processo de alfabetização já não apresentavam mais hipóteses pré-silábicas.

Partindo desta enriquecedora experiência vivenciada na sala da professora Ítala, ao longo de dois anos (2004 e 2005), salientamos os seguintes saberes produzidos e mobilizados pela professora e que, no âmbito deste processo de produção, também foram significados e aprendidos pela própria pesquisadora que, neste momento, se encontrava também aprendiz de professora.

- Consideramos como **saberes mobilizados e produzidos pela professora no decorrer de suas ações realizadas em sala de aula e que, de certo modo, foram também aprendidos e significados pela própria pesquisadora:**
 - A compreensão da possibilidade e necessidade de reinventarmos nossas relações com nossos alunos, ao nos depararmos diante de situações limitantes e conflitantes no que diz respeito aos vínculos estabelecidos;
 - A compreensão da importância de darmos voz aos nossos alunos no espaço da sala de aula, o que também nos permite aprender as múltiplas formas de relação e significação que estabelecem com o mundo e com o outro;
 - A compreensão de que o professor não é o único mediador no processo de aprendizagem dos alunos e que se faz de fundamental importância para o próprio processo de ensino e de aprendizagem criar condições em que os alunos trabalhem colaborativamente;

- A compreensão de que também ensinamos no próprio modo de planejar e conceber nossas ações diárias na sala de aula, como é o caso da rotina que se planeja e realiza.

Fragmento 2: A SALA DE AULA DA PROFESSORA ÍTALA PELO OLHAR DA PROFESSORA QUE TAMBÉM SE CONSTITUÍA PESQUISADORA

Optamos por trazer neste fragmento registros de um relatório de pesquisa da professora Ítala, os quais apresentam reflexões escritas acerca do seu próprio trabalho enquanto professora-alfabetizadora, suas ações e dificuldades enfrentadas na sala de aula e suas intenções de pesquisa, a partir deste contexto vivenciado. Vale lembrar que uma das exigências do Projeto Escola Singular: Ações Plurais, do qual participa a professora, era a escolha de uma temática e um problema de pesquisa que estivesse diretamente relacionado com o trabalho que desenvolviam na escola e também com as discussões realizadas no Grupo de Trabalho (GT) de 1ª à 4ª séries e no subgrupo 'Ações didático-pedagógicas: buscando a compreensão do processo ensino-aprendizagem', conhecido como Gtzinho⁵³.

Também achamos importante tomar estes registros como dados da pesquisa, uma vez que através da escrita da professora pudemos identificar, a partir do processo de se constituir professora-pesquisadora, bem como das reflexões decorrentes deste processo, os saberes e conhecimentos mobilizados e produzidos pela professora sistematizados e evidenciados no momento da escrita.

Conforme apontam Prado e Soligo (2005) *se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos (Ibidem, p.48).*

⁵³ Como já apresentado anteriormente, o projeto Escola Singular: Ações Plurais promoveu na escola, além da organização dos grupos de trabalho, GT-1 (professores de 5ª à 8ª séries) e o GT-2 (professores de 1ª à 4ª séries), a organização de subgrupos de estudos, chamados de Gtzinhos, que congregavam os professores, a partir de suas temáticas de pesquisa, satisfazendo uma das exigências do projeto que era a realização de mais duas horas semanais de estudo e pesquisa além do GT.

Acrescentamos, ainda, que ao se arriscarem a escrever suas próprias práticas profissionais, buscando não só refleti-las, mas também teorizá-las, a partir das contribuições de outros interlocutores, as professoras criam diante de si a possibilidade de tanto compreender seus saberes produzidos e mobilizados, como também se ver enquanto autoras e produtoras dos mesmos, permitindo, ainda, um outro movimento: o de também produtoras de conhecimentos. Ao escrever não só compreendem e significam os saberes que mobilizam e produzem em suas ações profissionais, como também os sistematizam, formalizam, tornando-os comunicáveis a outros, inclusive, à própria comunidade acadêmica e científica, tornando válida a afirmação de Mota (2005), quando diz que o conhecimento é a especialização do saber.

Neste exercício de partir do ensino para também praticar a pesquisa, vemos o movimento dialético que marca uma determinada dimensão do processo de produção de saberes e conhecimentos, no cotidiano das ações profissionais docentes. Vemos, no ensino, a mobilização constante de *verdades da realidade* (conhecimentos), que no confronto com o contexto de sala de aula, no estabelecimento de múltiplas relações, são traduzidas (os) em *realidades da verdade* (saberes). E assim, tendo a pesquisa também como prática a se realizar pelos professores e professoras, criam-se outras possibilidades de compreensão desta *realidade da verdade* (saberes) as quais, no processo de sistematização produzido pela pesquisa, traduzem-se numa outra *verdade da realidade*, ou seja, num novo conhecimento e, assim, sucessivamente.

Selecionamos, para efeito de análise, o relatório escrito pela professora Ítala em agosto de 2005; a escrita aqui apresentada pela professora se faz bastante significativa diante dos aspectos apontados acima. Seguem os trechos selecionados:

“(...) em 2004, optei pela remoção para a EMEF Padre Francisco Silva, seduzida pela divulgação de que nesta unidade tinha uma proposta pedagógica diferenciada.

Nesta unidade escolar me deparei, de fato, com uma realidade diferente de todas as que eu havia vivenciado. Num primeiro momento, durante a discussão da proposta educacional, foi apresentado o projeto Escola Singular: Ações Plurais, como projeto a ser

alcançado. Além disso, esta escola já oferecia aos docentes dois grupos de estudo semanais, com duração de duas horas, para que nós, professores, gestão escolar, em parceria com a UNICAMP, por meio da coordenação de Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, realizássemos um processo reflexivo, fundamentando teoricamente, para transformar nossas decisões cotidianas e buscando promover as condições de ensino e aprendizagem na escola. A partir desses encontros, identificamos os dilemas comuns existentes no grupo, entre os quais: trabalhar com a diversidade, como o aluno aprende, identificar se o aluno aprendeu, o quê, a forma e para quê avaliar, entender o processo de alfabetização, quais os parâmetros para a aprovação do aluno.

Num primeiro momento, antes mesmo da aprovação do Projeto pela Fapesp, realizamos estudos visando contribuir para reflexões acerca do processo de alfabetização, por meio de indicadores de desenvolvimento, correntes teóricas da psicologia, compreensão da leitura e escrita (Gontijo e Leite, 2002; Foucambert, 1994), o erro e as intervenções a serem realizadas e critérios de aprovação.

A partir do mês de setembro de 2004, após aprovação do projeto, o grupo dividiu-se em subgrupos: -Relações interpessoais do processo ensino-aprendizagem; -Ações didático-pedagógicas; -Motivação docente; -Pensamento e ação docentes; e, -Avaliação da aprendizagem. Mesmo tendo o grupo se dividido em subgrupos, as reuniões do GT (Grupo de Trabalho) continuaram a acontecer semanalmente na escola. Optei por fazer parte do subgrupo Ações didático-pedagógicas: buscando a eficácia do processo ensino-aprendizagem, pois acredito que por meio desta busca desenvolverei um trabalho com maior clareza de objetivos e com intervenções pedagógicas adequadas à minha prática docente. Essa proposta diferenciada de trabalho está fundamentada na minha experiência durante o período em que exerci o cargo de professora na Rede Municipal de São Paulo (1988 – 2000), na qual a prática era embasada em um plano teórico que privilegia o aprendizado por meio da mediação; das inter-relações pessoais e com o mundo. Tendo como princípio básico que o aluno ao entrar na escola já é conhecedor do código letrado e que cabe a esta estimular, ampliar e sistematizar esses conhecimentos.

O subgrupo Buscando a eficácia do processo ensino-aprendizagem, inicialmente, foi composto por cinco docentes, duas professoras de 2ª série, uma de 4ª série, a diretora da escola e uma doutoranda. Em fevereiro de 2005, houve uma reestruturação do

subgrupo por necessidade da jornada de trabalho, compondo-se, atualmente, por três docentes, duas professoras de 1ª e 2ª séries e a diretora. Reunimo-nos semanalmente, no espaço físico cedido pela unidade escolar, sem prejuízo da jornada de trabalho e com amplo acesso ao equipamento comprado pela FAPESP. Efetuamos discussões e reflexões acerca do termo “eficácia”, pois não o consideramos adequado para a nossa concepção histórico-cultural e concluímos que o mais adequado é a compreensão do processo ensino-aprendizagem, que significa considerar a diversidade, aceitá-la e trabalhá-la. Antes de definirmos os nossos sub-temas, iniciamos a leitura coletiva do livro de Oliveira (1993), quando cada integrante leu um capítulo e o apresentou para discussão e debate. Ao término, definimos outra leitura sobre esta abordagem teórica. Após esta reflexão em grupo, ficou mais claro aos participantes o foco de estudo que cada integrante iria abordar dentro do tema. O meu objeto de estudo é a alfabetização, é compreender porque diante de uma mesma situação uma pessoa pode aprender e outra não e como garantir sucesso escolar a todos no que diz respeito à alfabetização.

Para desenvolver este estudo, dei continuidade ao Grupo de Formação “Alfabetização e Letramento” oferecido pela SME/Campinas, do qual já vinha participando desde março de 2004, refiz várias leituras do programa do curso e fiz outras leituras individuais, entre elas os textos dos PCNs (1997), Klein (1995 / 2004) e Weisz (2003).

Com base nos estudos, as minhas práticas, posturas e intervenções em sala de aula e fora dela têm acontecido com maior fundamentação teórica, e conseqüentemente, com mais confiança e segurança.

Em classe, proporciono vários momentos para estimular a alfabetização, como a leitura diária de textos ou livros de diferentes gêneros literários e diversos autores, além da escrita diária de um enigma folclórico para que o aluno responda por escrito utilizando sua hipótese de escrita e atividades com escritas de parlendas, músicas e anedotas conhecidas, nas quais é necessário ajustar o que é falado com o que está escrito. Há, também, o momento da reescrita de um texto conhecido oralmente, para que, em dupla, os alunos discutam suas hipóteses, estabeleçam conflito e avancem em suas hipóteses de escrita.

Muitas dessas atividades já eram realizadas por acreditar que a função

primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa. Com base na pesquisa, essas atividades passaram a ter um enfoque diferenciado, pois, a partir da complementação teórica, tenho clareza dos objetivos e das intervenções realizadas.

Para compreender melhor o processo ensino-aprendizagem (que acredito ser composto por dois elementos distintos: o processo de ensino é o professor, enquanto, o processo de aprendizagem é o aluno), realizei a leitura e estudo do livro de Weisz, (2003), que afirma: “... o processo ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem, ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem” (Weisz, 2003: 65).

A reflexão e análise desta leitura concomitantemente com a prática deflagraram uma observação, ou melhor, uma dúvida **por que algumas crianças aprendem e outras não?** Mas em contrapartida, apresentou-me uma alternativa para diminuir a minha dúvida através do seguinte relato: “Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação de suas dificuldades (...) O Grupo de Estudos é uma das possibilidades de atendimento das necessidades específicas dos alunos em espaços especialmente planejados para essa finalidade. É algo semelhante a aulas particulares na própria escola”, (Weisz, 2003: 97-100).

A partir desta reflexão, coloquei em prática a minha pesquisa, através da elaboração e criação do Grupo de Apoio, juntamente com as quatro professoras das 1ª e 2ª séries, onde realizamos o atendimento dos alunos com defasagem na sua série, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, duas vezes por semana, por três horas fracionadas. Nesse momento, os alunos de todas as turmas de 1ª e 2ª são subdivididos em quatro grupos, segundo suas necessidades, ficando cada professora com a turma com a qual acredita que pode trabalhar melhor. Portanto, cada professora fica com os seus próprios alunos e com os das outras classes que estão tendo necessidades similares. E, paralelamente, continuo a observação e trocas realizadas com meus alunos em sala de aula e de suas produções. É notório que aprender a língua escrita é mais do que aprender um instrumento de comunicação é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capazes de abstração mais elaborada.

Para compreender o processo de alfabetização e o porquê algumas crianças

aprendem e outras não, realizei a leitura do livro de Klein (1997), que “desenvolve a análise e a compreensão do discurso pedagógico predominante no quadro da educação brasileira, hoje, e seus efeitos reais sobre a ação docente” (Klein, 1997: 133). Foi através da reflexão deste livro e das discussões no subgrupo, onde sempre emergem a nossa prática, dilemas e angústias em sala de aula, que comecei a compreender meu desempenho como pesquisadora. Após a leitura de Alves e Garcia (2002), consegui compreender que agora sou uma professora-pesquisadora de minha própria prática e que transformo cada novo acontecimento em situação-pesquisa para a aprendizagem dos meus alunos, ampliando o meu conhecimento concomitantemente com o deles “pois quando você vai ampliando os seus conhecimentos ali naquele seu espaço específico, mais você se abre para o mundo, e vai rompendo o que antes lhe parecia o seu específico, e vai ligando-se à arte e à cultura...” (Alves e Garcia, 2000, p.124).

Dando prosseguimento à minha pesquisa, continuarei a observação das produções dos meus alunos e, sobretudo, as trocas realizadas com eles em sala de aula e, também, no Grupo de Apoio onde é possível comprovar o quanto a mediação aluno-aluno, aluno-professor favorece a aprendizagem, a aprendizagem mediada. Propiciar o contato em grupos menores é um dos fatores que facilitam a interação e também possibilita um melhor acompanhamento. Realizar a leitura, reflexão e discussão de Gontijo (2003) é imprescindível para compreender como ocorre a aprendizagem do aluno, para poder analisar sobre a relação entre a proposta didática utilizada e a aprendizagem conquistada por ele e refletir nas intervenções adequadas a cada situação, na intenção de favorecer a ação do aluno sobre um determinado objeto de conhecimento, propiciando, assim, a aprendizagem. E a partir deste aprofundamento teórico eu possa enriquecer as discussões tanto no subgrupo, quanto em outros espaços dos quais participo, como o Grupo Alfabetização e Letramento, reconhecendo minha prática e tornando-a mais adequada, buscando propiciar caminhos que irão beneficiar a aprendizagem dos alunos que atendo e contribuir de alguma forma, para ajudar outros colegas de profissão.

Esse projeto de pesquisa tem possibilitado que eu reflita cada vez mais a minha prática e contribua para a construção de uma escola aberta à diversidade cultural, social e também individual, culminando em condições propícias para a aprendizagem a todos.”

(Relatório de pesquisa – Professora Ítala Tomei Rizzo, agosto de 2005).

A leitura deste relatório de pesquisa da professora Ítala já nos permite identificar o conjunto de saberes que esta professora tem produzido ao longo de sua experiência profissional e, de modo mais específico, durante estes dois anos enquanto professora-alfabetizadora na Escola “Padre Francisco Silva”, a listar:

- Compreender o estudo, a fundamentação teórica, a pesquisa, a partilha de experiências, dúvidas e dilemas com os pares como possibilidade para o exercício de uma ação docente mais consciente e crítica dos objetivos a que se propõe;
- Compreender o processo de alfabetização como um processo que vai além da mera codificação e decodificação da língua escrita, evidenciando aqui concepções de aluno, de ensinar e aprender que considerem a criança como um sujeito que também pensa e reflete sobre aquilo que aprende, que lhe é ensinado, um sujeito que, a partir daquilo que os professores ensinam e daquilo que ele aprende, elabora hipóteses, reflete sobre elas, construindo com seus professores novos conhecimentos, re-significando aprendizagens;
- Compreender o sentido da diversidade na sala de aula, que temos que nos preparar, nos formar, para atender a esta diversidade, utilizá-la como estratégia de ensino, sabendo que cada criança tem um ritmo e um modo singular de aprender e significar o conhecimento;
- Compreender que a teoria na prática não é outra, pois não se trata de uma simples relação de aplicação ou transposição, mas sim de buscarmos refletir sobre a prática docente, analisá-la, a partir de outras lentes, com outros olhos, um olhar informado, atento que ao contar com um determinado aporte teórico é capaz de ver aquilo que antes não via, construindo novos caminhos e novas possibilidades de agir no cotidiano da sala de aula;
- Compreender-se professora-pesquisadora, ao tomar os acontecimentos da experiência profissional como fonte de pesquisa, agindo de forma

investigativa e reflexiva diante do real, possibilitando, assim, a construção de um fazer pensado, ampliando não só os seus próprios conhecimentos e saberes como também o dos seus aprendizes.

Cabe destacar que a maioria dos saberes evidenciados e sistematizados no relatório de pesquisa da professora Ítala também emergiu nas análises do fragmento anterior, e de certo modo, nas próprias reflexões coletivas dos espaços-tempo do TDC e do GT. Sendo assim, buscaremos, neste fragmento, nos deter especificamente sobre este último saber apontado: o saber de compreender-se professora pesquisadora.

De acordo com a literatura internacional acerca deste movimento pela profissionalização e valorização do magistério, bem como das práticas e ações estabelecidas no interior da escola, é fundamental trazer para a discussão as contribuições produzidas por Lawrence Stenhouse, durante as décadas de 60 e 70, no contexto da educação inglesa, representando um dos pioneiros neste processo de defesa pela autonomia do professor e pela necessidade e importância para o ensino, a constituição do professor enquanto professor-pesquisador.

Assim, como nos conta Dickel (1998), é na contra corrente dos estudos em Educação, vigentes nas décadas de 60 e 70, vinculados a uma orientação tecnicista legitimada pela separação entre quem planeja e quem faz a educação, entre teoria e prática, que Stenhouse, juntamente com um grupo de trabalho, se propõe a buscar outras compreensões acerca deste fazer e pesquisar sobre a educação, fundando o CARE (Centro de Pesquisa Aplicada à Educação), que defendia a pesquisa com base no ensino e nas ações docentes.

Para Stenhouse (1996), o desenvolvimento profissional constitui-se num processo educativo que se realiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, estando essa busca atrelada à capacidade do professor em pesquisar sua própria atuação, sua própria prática. Assim, para este teórico, os professores deveriam anotar suas reflexões e procurar desenvolver, entre seus pares profissionais, discussões e reflexões

acerca de temáticas de interesse comum, de modo a aprofundá-las, a fim de que suas pesquisas e produções tivessem força para influenciar até as políticas educacionais. Conforme complementa Dickel (1998), esse processo de desenvolvimento profissional, que também implica no desenvolvimento da própria autonomia docente

ficaria limitado caso os professores se debruçassem, solitários, sobre suas práticas. Fazer uso de anotações que lhes permita tornar pública suas reflexões e práticas potencializam a possibilidade de cooperação e de desenvolvimento de conhecimentos profissionais, que venham a constituir uma cultura “coletiva”. (DICKEL, 1998, p.55).

Nesse sentido, empregar a pesquisa significa realizá-la, ou seja, ir além da idéia do professor como um usuário reflexivo e crítico do conhecimento elaborado e sistematizado por outros. (Stenhouse, 1996). De acordo com Car e Kemmis (1988, p.56), faz-se fundamental que os professores-pesquisadores

desenvolvam sistematicamente um saber educacional que justifique suas práticas educativas, assim como as situações educativas, constituídas de tais práticas. De onde resulta que para desenvolver a educação e a pesquisa educativa não somente é fundamental o desenvolvimento sistemático das idéias e dos entendimentos dos professores, mas também o desenvolvimento sistemático da teoria educacional a cargo dos professores que, enquanto membros de comunidades autocríticas de pesquisadores autocríticos, estabeleçam sua própria tradição de pesquisa crítica e autocrítica como parte integrante de sua empresa de desenvolver a educação mesma.

Com base nestes princípios, Stenhouse nos coloca a pensar sobre a necessidade de uma teoria que faça a mediação, o diálogo entre a pesquisa e o ensino, fundamentando e enriquecendo as ações docentes no cotidiano das escolas, sendo que o conhecimento produzido e elaborado, de forma sistemática, precisa necessariamente ser compreendido pelo professor, para que possa atuar sobre este conhecimento, reelaborando-o, ressignificando-o, reinventando-o, enfim tornando-o um saber próprio a serviço do aprimoramento de suas ações docentes e da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Isso implica, por um lado, no crescimento dos professores enquanto sujeitos que fundamentam suas ações teoricamente e, por outro lado, no desenvolvimento de pesquisas e teorias mais acessíveis a eles, deixando claro o papel e

responsabilidade da universidade e dos estudos acadêmicos neste processo.

É exatamente na direção de se constituir cada vez mais autônoma e autora de sua atuação e história profissional que é possível afirmarmos a busca da professora Ítala pelo exercício diário de investigação, questionamento, troca e reflexão, a busca por se fazer professora-pesquisadora, o que para nós representa mais uma dimensão importante a ser construída numa escola que se queira centrada no aprendiz e que, realmente, ofereça um ensino de qualidade.

Entretanto, realizar este percurso não consistiu num trabalho fácil imediato e individual. As condições para a construção desta escola que desenvolvesse um trabalho coletivo mais colaborativo, uma atuação docente mais reflexiva e crítica, mais responsável e ética, que concretizasse seus objetivos, que atingisse melhores resultados, que de fato possibilitasse as crianças aprenderem mais e melhor, não estavam dadas, foram construídas num processo que demandou tempo, investimento e disposição pessoal, parceria e solidariedade entre cada um dos envolvidos e negociações das próprias relações de poder e do lugar ocupado por cada sujeito neste projeto de escola.

É possível afirmar que, a despeito de todos esses elementos, os profissionais envolvidos e pertencentes a uma escola pública da Rede Municipal de Campinas, chamada Padre Francisco Silva, têm conseguido caminhar nessa direção, uma escola de que todos se orgulham e *tudo gira à volta da sua missão: educar as novas gerações* (Alarcão, 2003, p.82), uma escola que, no presente, forme para o futuro. E sendo assim, aqui faz todo sentido em falarmos sobre a constituição de professores-pesquisadores, professores-reflexivos que mobilizam e produzem saberes e conhecimentos, produzindo, assim, a própria profissão docente.

❖ **Da mobilização de saberes e conhecimentos à produção e significação de saberes próprios:** tempos, espaços e sujeitos que se entrelaçam.

Retomamos aqui, neste último quadro, as três imagens que foram ganhando vida, forma e cor ao longo do processo de pesquisa e que, neste momento, nos permitem parar com mais atenção, olhar com mais vagar, demorarmo-nos nos detalhes (Larrosa, 2002) e buscar, por entre tantas cores e formas configuradas, perceber os saberes e conhecimentos que, ao serem produzidos e mobilizados, entrelaçaram e entremearam múltiplas relações, relações entre sujeitos, espaços, tempos...

E no alerta de não nos esquecermos das relações, o olhar fixado por aquilo que conseguimos enxergar em nosso caleidoscópio, em cada espaço-tempo, promoveu a formação de múltiplas imagens de experiência, que aqui estarão apresentadas numa nova configuração, estarão a nos presentear com a produção de um *tríptico* experiencial.

A palavra *tríptico* vem do grego *tríptychos*, cujo significado representa: dobrado em três, possibilitando um quadro pintado sobre três panos ou três tábuas que se podem dobrar⁵⁴, ou seja, estaremos agora diante de um quadro dobrado em três, três imagens de experiência. Assim, buscaremos analisar as relações e os entrelaçamentos possíveis entre cada um dos quadros anteriores que nos ajudam a pensar de que maneira esses saberes e conhecimentos foram emergindo, se relacionando e sendo (re) significados nos limites e possibilidades da ação educativa. De que maneira fizeram elevar dessa dinâmica, dando realce ao quadro de imagens produzido, os elementos possíveis de ser identificados e interpretados como potencializadores e permeadores no processo de construção,

Esta definição foi encontrada no dicionário Houaiss acessado no endereço <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=triptico&stype=k>, em 20/08/2007.

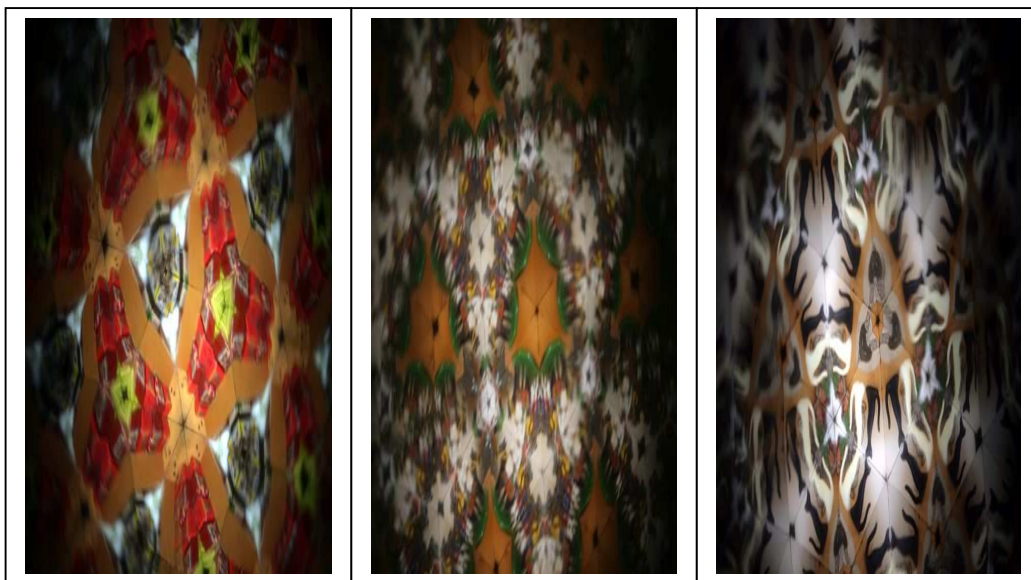
mobilização e significação de saberes e conhecimentos no interior do cotidiano escolar.

Mas, cuidado! Olhar para nossas imagens de experiência, a partir de um quadro que se dobra em três, ora revelando cada uma delas, em suas múltiplas relações, ora encobrendo tais relações, nos chamando a atenção para o detalhe, implica em um sem número de possibilidades de pensarmos os entrelaçamentos dos saberes e conhecimentos produzidos e destacados no movimento de análise. Arriscamo-nos a algumas delas e convidamos a todos que também se inscrevam nesse movimento, podendo ver até mesmo para além do que os nossos olhos não conseguiram.

Vamos então ao exercício...

Estando em espaços-tempo diferentes na escola “Padre Francisco Silva”, espaços e tempos inscritos em diferentes formas de relação entre sujeitos, haja vista a especificidade de cada um, nos deparamos, nessa trajetória, com um saber construído nos espaços coletivos vivenciado entre professoras, equipe de gestão, pesquisadores (TDC e GT) e, também, construído no espaço da sala de aula, que não deixa de se configurar num coletivo formado por professores e alunos; circulou por entre esses três espaços-tempo de formação, agenciando discussões, reflexões e práticas ao mesmo tempo em que se constituía a partir destes três elementos: *o saber da importância do outro, do grupo, na construção de uma postura mais autônoma e criativa diante da realidade, na possibilidade de reinvenção e produção de novas formas de fazer, pensar e ser na escola e na educação.*

- *Eis aqui a imagem que temos diante de nossos olhos*



Constituída a partir da reflexão sobre os dilemas presentes na prática de nossas professoras e mesmo da própria diretora e orientadora pedagógica, a compreensão de que é preciso dos olhos dos nossos pares, dos nossos outros, para enxergarmos aquilo que sozinhos não conseguimos ver e realizarmos a mudança que tanto sonhamos, mas que também sozinhos não nos é possível, traduziu-se num saber que perpassou por entre os múltiplos espaços-tempo da escola e respingou em todos nós envolvidos nesse processo de pesquisa e busca.

Temos diante dos nossos olhos a **colaboração** como um elemento fundante e potencializador na elaboração e significação dos saberes e conhecimentos docentes.

De acordo com Fiorentini (2006), o desenvolvimento de um ambiente colaborativo na escola, que possa contar com a mediação da investigação e reflexão sobre a prática consiste numa estratégia de fundamental importância, uma vez que, encorajados nesse movimento de partilha e troca entre pares, os professores, ao se deparar com desafios e imposições que emergem diariamente, buscam continuamente por novos saberes e arriscam-se a experiências

inovadoras, o que, ao mesmo tempo em que impela a produção de novos saberes também permite a re-significação de saberes e conhecimentos os quais carregam consigo.

Ainda segundo o autor

No grupo e pelo grupo, o professor que dele participa, não apenas se apropria de novos saberes profissionais. Produz e compartilha, também seus saberes e desenvolve um saber prático próprio (...) assim, torna-se protagonista da cultura profissional do seu campo de trabalho. O grupo pode ser o espaço de formação e constituição do professor e de construção de sua identidade, pois é com o outro que ele se torna continuamente professor e resiste às condições adversas de trabalho e “re-existe” principalmente através da reflexão, da investigação e da escrita (FIORENTINI, 2006, p.14).

Foi no grupo e com o grupo que vimos nossas professoras, nossas educadoras buscando formas de resistirem às mudanças, re-existindo na profissão. Através de ações de colaboração e partilha de dúvidas, inquietações, crenças e experiências, pudemos compreender o movimento de produção de saberes significativos à realização de ações educativas que tenham como prioridade a aprendizagem e formação dos alunos.

Vale ainda ressaltar que a compreensão de que, no grupo, aprendemos a ser professoras, passou também pelo chão da sala de aula, enquanto saber a ser elaborado e significado pelas próprias crianças e, junto com elas, por meio da prática pedagógica da professora Ítala, que procurou ensinar às suas crianças o valor de aprendermos e ensinarmos estando em grupo, estando em pares. Saber que é evidenciado na organização do trabalho desenvolvido em sala através dos agrupamentos produtivos.

A partir desse contexto de trabalho colaborativo que percebemos em construção nos espaços-tempo da escola “Padre Francisco Silva” também nos deparamos com outras linhas a alinhavarem os saberes e conhecimentos produzidos e que, na própria citação de Fiorentini (2006) apresentada acima, já se mostram como aspectos a serem considerados na composição dos saberes e conhecimentos docentes: **a reflexão, a investigação e a escrita**. O encontro com tais elementos nos leva a tomá-los como constitutivos desse processo que, de

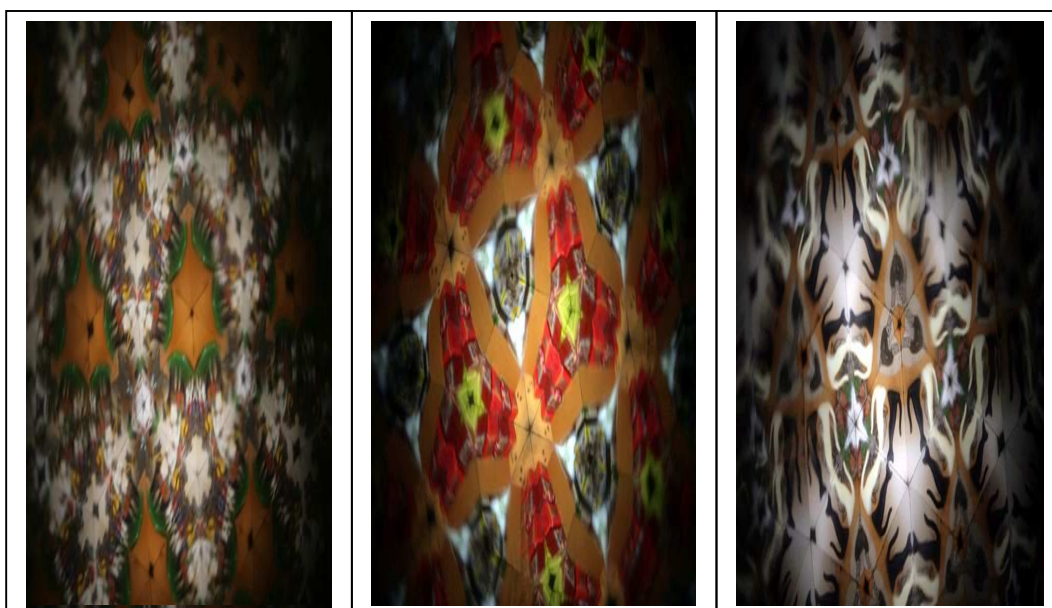
certo, implica no próprio desenvolvimento profissional do professor, de um profissional autônomo e autor de seu próprio trabalho.

Assim, a possibilidade dos sujeitos participantes debruçarem-se sobre suas ações, de maneira reflexiva e crítica, contando com outros olhares e com determinados aportes teóricos, permitiu elaborar e reelaborar saberes e conhecimentos válidos, contribuindo, sobremaneira, para que sejam *protagonistas da ação pedagógica que desenvolvem, da experiência coletiva que vivem na escola e dos processos de formação dos quais participam* (Soligo e Prado, 2007).

Sob efeito desses apontamentos vimos, no exercício de análise, a constituição da escola enquanto espaço-tempo de formação discente e, também, docente, possível de se fazer enquanto tal, pois se colocou em busca da construção de um espaço que tenha como premissa a reflexão sobre a prática, favorecendo a constituição de um profissional reflexivo.

Desse modo, sendo potencializadora do processo de produção dos saberes docentes, podemos, com certeza, afirmar que a reflexão permeou todos os fragmentos e imagens aqui analisados, permitindo a configuração de múltiplas composições e entrelaçamentos em nosso tríptico experiencial:

- ora as reflexões instauradas no espaço-tempo do TDC ocupavam um lugar central no processo de mobilização e produção dos saberes e conhecimentos, configurando a seguinte imagem:



- ora o espaço-tempo central de reflexão se fazia no espaço-tempo do GT, configurando outra possibilidade de imagem...



- ora o espaço-tempo de formação, permeado pela reflexão docente acerca dos dilemas e conflitos vivenciados no momento da ação, que passava a ocupar esta posição central era a sala de aula, aludindo a mais uma possibilidade de imagem:



Ou seja, o movimento de reflexão (*reflexão-na-ação*; *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* (Schön,1995), instaurado nos espaços-tempo do GT, do TDC e da sala de aula, representado pelas múltiplas possibilidades inscritas em nosso tríptico experiencial, permitiu às professoras discutirem sobre os dilemas que enfrentavam em relação à nova demanda colocada pela Secretaria Municipal de Educação quanto à questão dos ciclos de formação e à reorganização dos tempos escolares, em função de um dimensionamento próprio do que para o grupo significava organizar a escola a partir da re-significação dos tempos de aprendizagem, da transgressão das imposições.

As professoras puderam se instituir na organização de práticas que, em meio à mobilização de determinados saberes e conhecimentos, representava aquilo em que acreditavam e queriam. Se, acreditam que a escola deve ampliar os tempos de aprendizagem dos alunos, respeitar seus ritmos e especificidades, conceber uma lógica que se valha pela autonomia, ao refletirem no grupo, com o grupo, a partir da colaboração entre todos os envolvidos, por meio de um diálogo fecundo, fazendo emergir múltiplos saberes e conhecimentos, nossas educadoras buscaram fundamentar suas escolhas na direção da escola que desejavam construir.

O saber da resistência, da compreensão de que a escola deve ser reorganizada em seus tempos e espaços em função de uma outra concepção de desenvolvimento e de relação com o saber, configurou um saber específico do cotidiano desta escola (o que não significa que não se dê em outras escolas também), que no entrelaçamento e circulação entre três espaços-tempo diferentes (TDC, GT e sala de aula) foi se tornando um saber cada vez mais especializado, sistematizado e consciente por parte do grupo de educadoras e pesquisadores da escola.

O processo de reflexividade docente promovido na escola, e que também contou com a mediação dos professores e pesquisadores acadêmicos, possibilitou ao grupo reconstruir seus saberes e práticas, instigando-os a repensarem suas concepções acerca do trabalho pedagógico que vinham desenvolvendo em sala e,

ainda, vislumbrar novas/outras formas de ensinar e mediar a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, ao tomarem suas práticas, concepções e saberes já construídos no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos, como objeto de reflexão e questionamento, foi possível deflagrar entre as professoras o confronto entre práticas e saberes, conhecimentos e concepções teóricas acerca do trabalho com leitura e escrita, o que, por sua vez, propiciou uma (re)definição das reais necessidades de intervenção exigidas por cada grupo-classe. E nesse confronto entre saberes, concepções, práticas e conhecimentos, por um momento, divergentes, fez elevar na discussão o estranhamento acerca do próprio trabalho que vinham realizando como um alerta se o modo que trabalhavam e avaliavam a leitura na sala de aula estava, de fato, contribuindo para a aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento. Aqui estivemos diante de um saber que, construído na experiência da sala de aula, ao ser mobilizado no GT, é desconstruído e reelaborado novamente, retornando ao espaço da sala de aula, como uma nova forma de atuação.

Fazer a escola e a educação efetivando em seus espaços-tempo práticas reflexivas que permitem aos professores mobilizar, construir e reconstruir saberes próprios, estes acabam por fundamentar as ações realizadas, impregnando por completo as próprias relações tecidas na sala de aula (relações entre sujeitos e relação com o conhecimento e com o saber), lembrando-nos aqui, mais uma vez ,dos dizeres de Soligo e Prado (2007) ao afirmarem que

considerar essa possibilidade é concordar que o Mestre Paulo Freire mais uma vez tinha razão: é possível produzir inéditos viáveis – algo de sonho e de utopia que vai se tornando real por obra daqueles que não se intimidam diante dos limites e dificuldades (p.8)

Cabe ainda dizer que, além de potencializar o processo de mobilização, produção e significação de saberes e mesmo conhecimentos, a postura reflexiva, uma vez instaurada nos espaços-tempo coletivos da escola, também cria a possibilidade da investigação e da constituição do professor enquanto

pesquisador, promovendo uma nova qualidade no próprio processo de produção e significação de saberes e conhecimentos docentes.

É importante ressaltar que ao falarmos em professores reflexivos não necessariamente estamos falando em professores pesquisadores, que se colocam a pesquisar a própria prática. Embora, como afirmamos, a reflexão seja também imprescindível no processo de pesquisa, um professor pode ser reflexivo sem ser pesquisador. Ao se inserir no cotidiano de suas práticas profissionais também como um profissional que pesquisa o trabalho que realiza, cria novas formas de fazer na profissão. Ao pesquisar a própria prática, os docentes inscrevem-se num movimento de sistematização, análise, interpretação de como se dá o processo de aprendizagem de seus alunos, os vínculos que estabelecem, as possibilidades e limitações das ações didático-pedagógicas, ou ainda, das ações educativas que realizam, buscando tirar algumas lições, aprendizagens e conhecimentos sobre a prática docente (Fiorentini, 2006).

A pesquisa, além disso, exige leitura, registro de informações, uma descrição do fenômeno educativo; exige um certo distanciamento da ação e um tratamento interpretativo e analítico do fenômeno. Isso só pode ser feito em separado ou em paralelo à prática pedagógica, pois o processo de ensino, a tomada de decisão sobre como continuar o seu trabalho docente não pode esperar pelos resultados da pesquisa. A pesquisa, por outro lado, implica uma atividade inquiridora, questionante e fundamentada sobre o próprio trabalho, visando, primeiramente, compreender a natureza e os limites da prática e, em segundo lugar, transformá-la. Portanto, o processo de pesquisa a longo prazo ajuda a ressignificar e redimensionar o trabalho docente (*Ibidem*, p.138).

É nesse sentido apontado por Fiorentini (2006) que ressaltamos as contribuições de uma postura investigativa que, ao se configurar numa ação de pesquisa sobre a própria prática, abre caminhos tanto para a significação dos saberes tácitos, dos saberes construídos na experiência, no confronto/encontro entre práticas e teorias, num dado contexto, como também para a produção de outros saberes mais fundamentados, sistematizados, provocando por sua vez a elaboração de conhecimentos comunicáveis a outros, a própria comunidade profissional e acadêmica, o que, por fim, legitima a escola enquanto espaço de conhecimento válido.

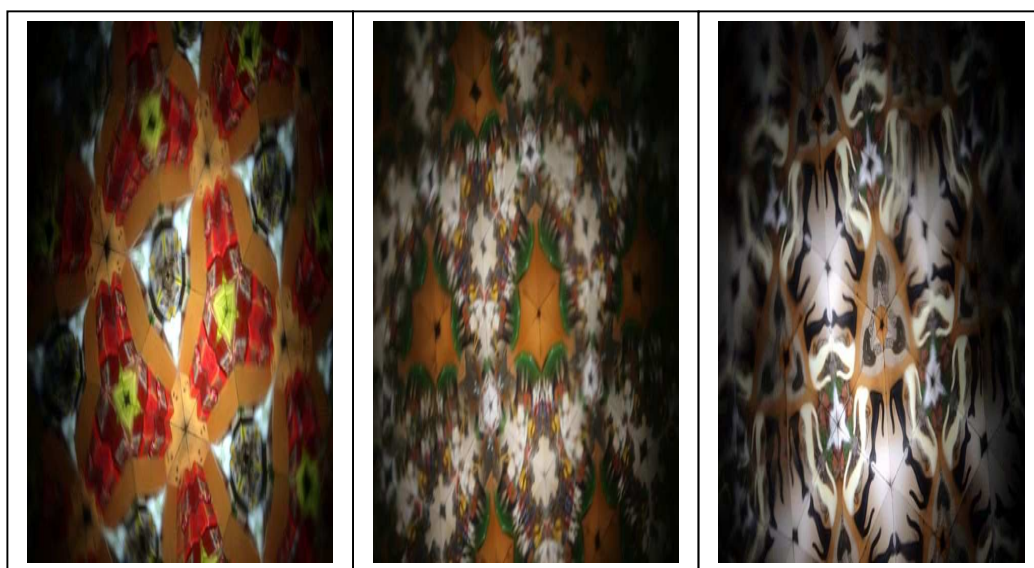
Mesmo sabendo que a pesquisa não representa o único percurso que permite a produção de conhecimento pelos professores, a partir de suas experiências, no desvelar de nossos dados percebemos que o momento em que nos deparamos com a elaboração de conhecimentos, na perspectiva de *verdade da realidade* foi no encontro com a escrita produzida pela professora Ítala em seu relatório de pesquisa. Nessa escrita docente, percebemos o entrelaçamento de saberes e conhecimentos, *verdades da realidade* e *realidades da verdade* que ao se confrontarem/encontrarem no processo de pesquisa e reflexão, constituíram-se num saber mais elaborado, fundamentado, agenciando à produção de um conhecimento, no sentido aqui por nós defendido.

Esse acontecimento, ou seja, a produção de conhecimento a partir da pesquisa da própria prática nos leva a apostar, com base em Mota (2005), numa postura de “desterritorialização dos espaços de produção de saberes e conhecimentos”, ou seja, acreditamos que tanto a produção do conhecimento quanto a produção do saber podem ocorrer em múltiplos espaços de formação docente, porém, sublinhamos que, através da pesquisa, o professor necessariamente produz conhecimentos e produz saberes.

Ao dizer que tivemos a evidência da produção de conhecimento docente na escrita do relatório de pesquisa da professora Ítala, não negamos os outros elementos aqui apontados (reflexão, colaboração) enquanto potencializadores neste processo, ao contrário, bem sabemos que as ações de questionamento, estudo, registro, reflexão, realizadas no compartilhar e dialogar dos sujeitos professoras, educadoras, presentes tanto no TDC quanto no GT (o que vai marcando os entrelaçamentos e afinidades entre os próprios espaços-tempo) não só se constituíram como alavancas na mobilização e significação de conhecimentos e saberes, na formação de saberes outros (como procuramos apontar em cada um das imagens), mas também contribuíram para que as profissionais da escola se lançassem ao mundo da pesquisa, ocupando o lugar de professoras-pesquisadoras.

Com isso, não podemos deixar de considerar que a materialidade da construção do conhecimento docente é para nós indiciada na análise do relatório escrito pela professora como resultado do seu trabalho de pesquisa da própria prática. Assim há que se defender que a pesquisa também integre o trabalho docente como mais uma possibilidade de (trans) formação dos sujeitos e práticas na escola.

O tríptico, aqui revelado, se faz novamente no encontro dos três espaços de formação: trabalho docente coletivo, sala de aula e grupo de trabalho de 1ª a 4ª séries, mas aqui entrelaçado, alinhavado pelos sentidos provocados na e pela ação de se pesquisar a própria prática profissional, a partir dos acontecimentos da sala de aula.



E, assim, no exercício de olharmos pela configuração desse tríptico de experiências múltiplas, os avessos e emaranhados das experiências que produziram saberes e conhecimentos nos limites e possibilidade da ação educativa, buscando pinçar os elementos subjacentes a este processo, nos encontramos, por fim, com a escrita. A escrita de professoras, educadoras, profissionais da educação como aspecto essencial da constituição do professor

enquanto um profissional que, ao produzir saberes e conhecimentos próprios, constitui-se também autor, não só da sua história e identidade, como do seu próprio trabalho.

Conforme encontramos em Landsmann (1995, *apud* Zibetti, 2006), a escrita pode ser considerada como *a mais importante forma de registro gráfico inventado pelo homem*. Sendo assim, é possível percebermos alguns dos sentidos da escrita realizada por professores enquanto um dos mais importantes registros gráficos acerca da constituição da identidade profissional docente, ou como nos diz Zibetti (2005), da nossa própria constituição enquanto um grupo social.

A escrita, embora presente na prática docente cotidiana – a começar pelo registro obrigatório a se fazer nos tradicionais diários de classe, nos registros das atas de reuniões de pais, reuniões de conselhos, nos relatórios produzidos a fim de registrar o desenvolvimento e/ou desempenho dos alunos na escola, não descartando a importância destes registros, afinal também nos permite uma apreensão e preservação da história de nossas ações docentes e das ações da própria escola – ela nem sempre acontece de modo a instigar a reflexão sobre a prática.

Desse modo, o que queremos ressaltar com a importância da escrita é a possibilidade dos professores escreverem suas histórias, memórias e experiências docentes as quais desejam documentar e compartilhar com seus outros com os quais se relacionam, configurando assim numa importante “ferramenta” a serviço da reflexão docente.

A escrita de si, a partir do trabalho docente, pode se realizar em múltiplas formas e gêneros como, por exemplo, nos memoriais, cartas, narrativas de uma experiência marcante, proporcionando a construção e reconstrução de significados e compreensões sobre o que pensamos e fazemos, tornando possível não só a explicitação daquilo que talvez ainda não tivéssemos nos dado conta, como também a possibilidade de aprendermos com o que fazemos e contamos.

Aqui, em nossa pesquisa, nos deparamos em alguns momentos com os registros escritos por nossas docentes como, por exemplo, na imagem de experiência 1, no fragmento acerca da elaboração e desenvolvimento do projeto

“Robôs”. A não realização deste projeto, embora tenha sido um fato que marcou muitas das professoras do grupo, este se dá em meio a muitas outras exigências e demandas da escola, levando a atenção das professoras para muitas outras questões. Assim, a possibilidade de compreensão e reflexão dos limites que se colocaram naquela situação, a possibilidade de retomada e reconstrução para que tal situação não ocorresse novamente, só ocorreram porque os acontecimentos dados naquele determinado momento, as impressões sentidas pelas professoras naquela ocasião foram por elas registradas, o que as permitiu, com esta experiência, voltar, aprender e retomar o percurso.

Com base nesta imagem retomada acima vale complementarmos a reflexão sobre a importância da escrita no processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos no cotidiano escolar, nos valendo das sábias palavras de Clarice Lispector, citadas por Prado e Soligo (2005) *É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconscientes, eu antes não sabia que sabia (p.61).*

À aprendizagem de saber as coisas que achavam que não sabiam, mas sabiam, e de reconstruir aquilo que sabiam a partir de outros não saberes, nossas professoras e educadoras puderam também lançar-se ao exercício da escrita de suas práticas, impressões, sentimentos, dúvidas, sonhos, anseios nas mais diversas formas: nos registros dos encontros coletivos, nos relatórios de pesquisa, nos textos enviados a congressos e eventos científicos, nos textos destinados aos pais e alunos, nos textos destinados a registrar projetos e propostas da escola...

Enfim, chegamos ao encontro das linhas mestras, elementos potencializadores, nesse instigante e encantador movimento de produção de saberes e conhecimentos que deram a ver as experiências docentes, as ações educativas deflagradas no cotidiano escolar: um horizonte de possibilidades de se fazer e construir a escola, espaço de encontro de sujeitos, tempos e histórias.

Colaboração – Reflexão – Investigação – Pesquisa – Escrita

O horizonte???

...verdades e realidades

relações múltiplas entre saberes e conhecimentos...

confronto e encontro entre verdades da realidade e realidades da verdade

num caleidoscópio de muitas imagens...

Do momento de chegada... Ou será do momento de partida?

Entre Saberes e Conhecimentos: imagens das lições aprendidas no percurso

*Toda pesquisa só tem começo depois do fim.
Dizendo melhor, é impossível saber quando
e onde começa um processo de reflexão.
Porém, uma vez terminado, é possível
ressignificar o que veio antes e tentar
ver indícios no que ainda não era e passou a ser.
(Marília Amorim, 2004, p.11)*

Nesse instante, as palavras de Amorim (2004) ressoam profundamente, impregnando a escrita que ora se realiza em vista de finalizar, melhor dizendo, concluir provisoriamente, o processo de pesquisa, aprendizagem e formação vivenciada por essa aprendiz de pesquisadora-professora, ao longo desses três anos, no programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) .

Ao parar para refletir e materializar, no papel, as lições aprendidas no decorrer da pesquisa, agora que chego ao fim, vou concordando com a autora que, talvez, somente no concluir/interromper de um dado percurso é que nossos olhos conseguem enxergar novos horizontes, descobrir sentidos e sentimentos que de certo modo, no entremear-se ao vivido, por vezes, escondiam-se e silenciavam-se...

Estou, então, diante do momento que me cabe revelar, descortinar que sentidos e sentimentos foram construídos ao longo da pesquisa, que traduzidos em lições, evidenciam não só o movimento de produção de saberes e conhecimentos como também o próprio processo de aprendizagem da pesquisadora-professora/professora-pesquisadora.

Percorrendo os olhos por cada uma das páginas aqui escritas, no intento de representar em palavras (carregadas de inúmeras vozes, histórias, sujeitos) e apresentar esse movimento de elaboração do conjunto de saberes e conhecimentos que sustentam a prática profissional das professoras e da equipe de gestão da Escola “Padre Francisco Silva”, partindo da vida que acontece no cotidiano escolar, foi possível trazer à tona importantes dimensões da formação e do desenvolvimento profissional docente, deixando bem marcada a afirmação que esta se dá de maneira contínua e inacabada, num intenso diálogo entre as experiências pessoais, as experiências da formação inicial e as experiências do trabalho e da formação continuada.

Buscar compreender quais foram/são alguns dos saberes e conhecimentos que os sujeitos-participantes da pesquisa mobilizam, produzem e significam a fim de compor um repertório de aprendizagens que fundamentam e, algumas vezes, reconstroem suas ações como profissionais da educação, acabou nos dando a oportunidade de entender o quanto somos capazes de realizar uma outra história da educação pública e do fazer docente, que se faz preche de possibilidades.

Coloco-me a pensar sobre o início desse caminhar, as razões que me levaram a continuidade dessa temática de pesquisa: o saber docente, o conhecimento docente, saberes e conhecimentos de diversos profissionais da educação. Algumas dessas razões já foram até explicitadas no primeiro capítulo, mas aqui me surpreendo, pois acabo de me dar conta do grande sentido que me impulsionou no meu desejo de busca (configurado nos objetivos desse estudo): a *possibilidade* e a *reinvenção* de uma escola que tenha vida, que tenha cara (Alarcão, 2003), que tenha espaço e tempo para os nossos saberes e nossas histórias, para os saberes e histórias dos nossos alunos, que permita, em meio às

múltiplas relações de tensão e amorosidade tecidas, construir saberes e conhecimentos outros... construir e tornar real a possibilidade de futuro...

Esta representa uma lição aprendida na e pela pesquisa, mas que só foi possível porque nesse fazer estiveram presentes muitos sujeitos: as professoras, a diretora, a vice-diretora, a orientadora-pedagógica e os alunos da Escola “Padre Francisco”, o meu orientador, Guilherme, a professora Ana Aragão, os colegas do GEPEC, as colegas (e amigas) da pós-graduação, o professor Dario Fiorentini (no momento da qualificação), as colegas da graduação e hoje, colegas na profissão, os meus queridos alunos... Todos estiveram aqui representados, de uma forma ou de outra, me fazendo compreender que na tessitura das relações de afeto, partilha, aprendizagem, dúvidas, questionamentos, eu também ia tecendo a pesquisa e sua escrita... É por isso que ao narrar a pesquisa, ao escrevê-la, a escolha em fazê-la, a princípio, em primeira pessoa do singular, vai convivendo e compartilhando lugar com uma nova escolha, um narrar na primeira pessoa do plural, buscando dar a ver os muitos outros, as muitas vozes que foram me acompanhando e me constituindo... lição aprendida e configurada em imagem de poesia...

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Mello Neto)

E aprendida a lição de tecer a manhã junto com outros galos, aprendi também ao participar dos espaços-tempo da Escola “Padre Francisco Silva”, que os saberes e conhecimentos (e as relações que estabelecemos com os mesmos, relações de significação e re-significação constantes) estão imbricados no próprio desenvolvimento da tarefa de educar, que nos dizeres de Alarcão (2003), tarefa esta que colocam os alunos/aprendizes *no centro da missão da escola* (p.94), mas que para se concretizar é preciso muitos *galos* a refletir e criar condições para que esse maravilhoso acontecimento possa instaurar-se.

Com essa outra lição vivenciada e aprendida, gostaríamos de chamar atenção – eu e os muitos outros que comigo estiveram nessa pesquisa – que só há sentido em buscarmos fortalecer o movimento de autoria do trabalho docente, elucidando as bases que sustentam as nossas ações e nos permite romper barreiras, enfrentar dilemas, transpor limites, produzindo novas formas de ser, saber e fazer, se todo esse processo ocorrer em função da maior razão de ser da escola e da docência: os nossos alunos.

O sentido em perseguirmos continuamente novas e outras possibilidades de atuação passa necessariamente pela busca, incessante, em oferecer aos nossos aprendizes uma qualidade de ensino cada vez melhor, uma formação que amplie o repertório que carregam consigo, lhes permitindo agir de maneira autônoma, criativa e crítica diante da realidade que vivenciam.

Ao longo de nosso estudo, é possível afirmar que esse foi o sentido que permeou todas as discussões e reflexões que se deram nos três espaços-tempos investigados : o TDC, a sala de aula e o GT.

O compromisso ético com a docência e com o ensino, fortalecido pelas experiências vivenciadas, pelo o movimento de *reflexão, colaboração e pesquisa* instaurado nessa escola e que potencializou a emergência de um repertório de saberes e conhecimentos, de fato, a serviço dos alunos, com certeza abriu caminhos para a construção de novos modos de aprender e formar-se. Dada a relevância de tal processo, não só os estudantes saíram ganhando, mas também as professoras e profissionais envolvidas, uma vez que ao buscarem melhorar e

ampliar a formação dos seus educandos, criam condições para a melhoria da formação dos próprios docentes, que vai sendo engendrada coletivamente.

Isto posto, afirmamos que ao pesquisar os saberes e conhecimentos docentes, compreendendo os elementos envolvidos no seu processo de mobilização, produção e significação, constatamos que essa temática de pesquisa e, ao mesmo tempo, dimensão do trabalho docente cotidiano, inscreve-se numa outra possibilidade de pensar a escola: como uma *organização aprendente* (Canário, 2006; Alarcão, 2003).

O conceito de organização aprendente (*learning organization*) foi criado por Senge (1994 *apud* Alarcão, 2003) cuja definição remete a idéia de uma organização de trabalho que, imersa em diversas práticas e interações profissionais, proporciona que o processo de formação e aprendizagem aconteça coletivamente, expandindo assim, *a sua capacidade de criar o futuro* (*Ibidem*:p.84).

reconhecer-se à organização a capacidade de se pensar por meio do pensamento original dos seus membros, livremente expresso. Mas simultaneamente a capacidade de se desenvolver e de lhes proporcionar a eles também, condições de aprendizagem coletiva e individual. (...) Trata-se de uma aprendizagem individual em ambiência de colectividade, uma aprendizagem cooperativa [**substituiríamos por colaborativa**⁵⁵] do conjunto das pessoas na organização. (ALARCÃO, 2001, p.37)

Tomando a escola como uma organização aprendente, permitindo aos profissionais que nela atuam espaços e tempos de reflexão sobre seus dilemas e experiências, de colaboração e partilha de objetivos, projetos e práticas, possibilitando espaços e tempos para a pesquisa, para o registro do vivido, pensado e refletido, fortuitos serão os caminhos na construção de múltiplos saberes e conhecimentos que nos colocam diante de novas maneiras de pensarmos o próprio processo de formação docente.

Sabemos que do aprimoramento deste depende a melhoria e a construção de uma escola outra. É assim que a formação docente a partir da escola (uma organização aprendente), centrada na escola, faz surgir a *reinvenção de novos modos de socialização profissional, desenvolvendo nos contextos de trabalho uma*

⁵⁵ Grifos nossos.

dinâmica com uma vertente dupla: por uma lado, formativa, e, por outro, de construção identitária (Canário, 2006, p.65).

Sistematizar, ao final de cada imagem de experiência, o conjunto de saberes e conhecimentos elaborados pelas profissionais nos espaços-tempo de formação da escola – e também, mobilizados e re-significados por mim, aprendiz de professora-pesquisadora no momento do distanciamento e análise dos dados – favoreceu que caminhássemos na direção dessa reinvenção dos modos de socialização profissional pontuada acima por Canário (2006).

Acreditando que os saberes emergem a partir do movimento contínuo e dialético presidido pelo confronto entre conhecimentos, crenças, valores e saberes outros, num determinado contexto, inscritos em determinadas relações entre sujeitos, sabemos da impossibilidade de estes serem sistematizados a partir de classificações e tipologias rígidas, ainda que as tipologias estabelecidas por Shulman, Gauthier e Tardif tenham nos ajudado em nosso processo de reflexão e análise.

Desse modo, buscamos sistematizá-los na intenção de contribuir com a construção de uma base de saberes que represente a identidade de um dado grupo de docentes e especialistas que atuam nas escolas. Saberes que imersos em relações permanentes de significação e re-significação, construção e reconstrução impulsionam e fundamentam os professores em seus fazeres, ajudando-lhes e instigando-os a lançar-se a novos desafios e novas empreitadas que visam promover o desenvolvimento e melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Aprendemos na compreensão dos saberes e conhecimentos produzidos por nossos sujeitos da pesquisa e que talvez valha a pena retomarmos de maneira sintetizada, o caráter provisório, evolutivo, contextual, afetivo, cultural, plural e temporal do saber docente (Barth, 1993).

De modo a evidenciar, mais detalhadamente tais características que por certo vão constituindo um amálgama no qual se inserem tais saberes e conhecimentos originários do cotidiano das práticas escolares, traremos resumidamente, uma lista dos mesmos com os quais pudemos

- ❖ *Aprender que é função da escola oportunizar práticas culturais que ampliem o repertório dos alunos;*
- ❖ *Aprender que é possível na escola proporcionar aos alunos momentos de prazer articulado a intencionalidade educativa;*
- ❖ *Aprender que ensinamos e aprendemos nos múltiplos e diversos espaços-tempo em que nos encontramos com nossos alunos;*
- ❖ *Aprender que as ações educativas instauradas no cotidiano escolar devem caminhar no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança;*
- ❖ *Aprender a respeitar os tempos de aprendizagem dos alunos, possibilitando que estes aprendam no tempo que necessitam e não no tempo instituído;*
- ❖ *Aprender a construir sentidos ao processo de aprendizagem dos alunos (e também dos próprios professores), que lhes permitam criar, imaginar, terem contato com a arte e a cultura, como dimensões essenciais no processo de escolarização e socialização no mundo;*
- ❖ *Aprender a construir práticas de leitura, na sala de aula, que tenha como princípio ensinar ao aluno a compreender e ler o mundo a partir da leitura da palavra;*
- ❖ *Aprender a reinventar nossas relações com nossos alunos;*
- ❖ *Aprender a possibilitar espaços nos quais os alunos tenham o direito de falar e de ser ouvidos;*
- ❖ *Aprender o sentido da diversidade na sala de aula, que temos que nos preparar, nos formar, para atender esta diversidade, utilizá-la como*

estratégia de ensino, sabendo que cada criança tem um ritmo e um modo singular de aprender e significar o conhecimento;

- ❖ Aprender que planejar, trabalhar, estudar e avaliar com os outros, compartilhando saberes, perspectivas, experiências, dificuldades, dilemas, fortalece o grupo a correr atrás de novas alternativas e ainda, favorece a construção de uma identidade profissional coletiva;*
- ❖ Aprender que a teoria na prática não é outra, e sim, que esta relação se dá modo complementar e ao mesmo tempo dialético, sendo importante compreender os novos significados que a teoria passa a assumir a partir da prática e os sentidos que a prática passa a ter a partir da fundamentação teórica;*
- ❖ Aprender a ser professora-pesquisadora que, ao tomar os acontecimentos da experiência profissional como fonte de pesquisa, agindo de forma investigativa e reflexiva diante do real, possibilita a construção de um fazer pensado, ampliando não só os próprios conhecimentos e saberes como também os saberes e conhecimentos dos próprios estudantes;*
- ❖ Aprender a nossa docência a partir do princípio da alternância, ou seja, compreender que a constituição docente é necessariamente marcada pela alternância entre o saber e o não saber.*

A emergência desse repertório alicerçado no conjunto de experiências vivenciadas nos espaços e tempos coletivos da Escola “Padre Francisco Silva”, marcados por um ambiente de colaboração e reflexão entre o grupo de professoras, especialistas e pesquisadores envolvidas no processo, impregnaram intensamente minhas reflexões, os meus sentimentos e o meu fazer nesse caminhar de aprendiz de professora-pesquisadora, produzindo implicações profundas em minha própria sala de aula, na relação com meus alunos, na relação

com meus pares e colegas da escola em que trabalho, na relação com os pais dos meus alunos...

Esse conjunto de saberes e conhecimentos aqui apresentado me levou a aprendizagens que me acompanham a cada dia na escola:

- no momento inicial da aula quando pergunto aos meus alunos como estão se sentindo naquele dia, quais as histórias e sentimentos que têm para contar?
- no momento em que seleciono e realizo leituras de poemas, crônicas, narrativas, apresentando aos meus alunos diversos autores, contextos e modos de significar a realidade.
- no momento em que ao acreditar que cada um aprende ao seu tempo, mas que neste processo é preciso caminhar juntos, realizo a escolha de acompanhar por mais um ano o mesmo grupo de alunos, com o objetivo de permanecer, numa postura de colaboração e confiança, ao lado daquele que não conseguiu se alfabetizar na primeira série, e que hoje, estando na segunda série, nos ensina com seus textos informativos, coisas por demais interessantes sobre dinossauros, animais em extinção e carros... Como valeu a pena continuar na sala de aula, de mãos dadas com o Vinícius!
- no momento em que passo a encorajar meus alunos apostando que também podem ser como estes poetas e escritores que lemos na sala, que podem produzir poesia e fantasia, e assim o fazem⁵⁶:

⁵⁶ Apresento aqui a produção escrita de dois alunos muito queridos: Isabela Zanardo e Fabio Lopes. Estas foram realizadas no desenvolvimento do projeto “Preservação e Respeito: a vida nos encanta”, no tópico em que discutimos e conversamos sobre o respeito com as crianças e a preservação de seus direitos, fazendo a leitura de alguns dos artigos do Estatuto da criança e do adolescente e do livro *Os direitos das crianças, segundo Ruth Rocha*, que ao ser escrito todo em poema acabou sendo muito significativo para o grupo. Nessa etapa do projeto solicitei aos alunos duas produções escritas que poderiam ser escritas nos gêneros narrativo, informativo ou poema cujos temas eram: 1. “O que eu desejo para todas as crianças” e 2. “Os direitos da criança e do adolescente na opinião de ... “ (e aí cada um colocava seu nome).

"O que eu desejo para todos as crianças..."

Um dia bom e feliz para todo país.

que elas possam brincar, pular e no fim descansar,
dormir, desejar e festejar,
e acima de tudo sonhar.

Fabio



O direito da Criança e do adolescente

Toda criança e
Todo adolescente tem
que ter seu direito.

Todos temos que saber
se quisermos garantir
o direito de viver.

Nós temos tantos
direitos que é importante
observar se a vida nos
dá direito, direito é participar.

Os nossos pais verdadeiros
ou os nossos pais adotivos
formam a nossa família
nos tornam ainda mais vivos.

Com amor e amizade é
que podemos crescer faz
parte da nossa vida a
arte de conviver.

Crianças e adolescente tem
que ter proteção antes de
trabalho tem que ter
educação.

Isabela Zomardo
2ª série C
Consuelo Freire Brandão

- no momento em que escuto atentamente as histórias que meus alunos me contam e com elas aprendo a importância de resgatarmos, todos juntos na escola, o sentido e encanto da vida. E nesta empreitada o desenvolvimento do projeto interdisciplinar *Preservação e respeito: a vida nos encanta*⁵⁷ como possibilidade de compreendermos as relações de cuidado e preservação que estabelecemos com o ambiente em que vivemos, com os sujeitos com os quais nos relacionamos e com o nosso próprio corpo.
- no momento em que acreditando na importância desse projeto interdisciplinar no processo de ensino e de aprendizagem, e na elaboração de novos saberes e conhecimentos junto aos alunos, procuro me deslocar do espaço da sala de aula para outros espaços da escola, na tentativa de mobilizar outros sujeitos: professoras, coordenadora pedagógica e diretora, para que junto comigo assumam o projeto como possibilidade de um novo fazer coletivo na escola.
- no momento em que buscando romper com os limites que se colocam na realização do nosso trabalho, na realização de novas idéias, mobilizada pelo entusiasmo e encanto dos meus alunos diante do que junto construímos na sala de aula, seguimos em frente tomando as brechas que nos aparecem como alternativas às barreiras: tendo mobilizado uma parte do grupo de professoras a participar desse projeto, busco sistematizá-lo submetendo-o à aprovação no programa de financiamento de projetos pedagógicos, desenvolvidos nas escolas estaduais paulistas, promovido pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação (CENP),

⁵⁷ Esse é um projeto realizado pelo grupo de professores e alunos do período vespertino da escola em que trabalho, cujo objetivo principal é estimular a percepção, investigação e reflexão dos nossos alunos no que diz respeito às relações de cuidado e preservação que estabelecemos com os outros sujeitos com quem nos relacionamos, com o ambiente a nossa volta e com o nosso próprio corpo. Cabe destacar que este projeto foi uma maneira encontrada para trabalharmos o tema ética e meio ambiente (obrigatório no currículo da rede estadual de ensino) de modo a representar uma temática que faça sentido para os aprendizes, levando-os a acreditar na possibilidade de construir um mundo melhor, de viverem com mais encanto.

recebendo a grande notícia da aprovação e financiamento do mesmo, resultando em verbas e investimentos para a escola.

Desse modo, percebo o quanto que o exercício de análise e interpretação sobre o processo de mobilização, produção e significação dos saberes e conhecimentos, me permitiu não só desenvolver minha pesquisa, ampliar o meu processo de formação como pesquisadora, mas, sobretudo, compreender alguns outros modos de experienciar a minha docência!

Por fim, cabe dizer que ao refletir sobre as implicações desses múltiplos saberes e conhecimentos materializados nas ações das professoras e profissionais da Escola “Padre Francisco Silva”, na minha ação docente, me deparo com mais uma grande lição, traduzida no saber da *alternância* que apontamos ao final do repertório aqui sistematizado, alternância entre o saber e o não saber que vai marcando a nossa constituição e atuação docente pelo princípio da inconclusão e inacabamento.

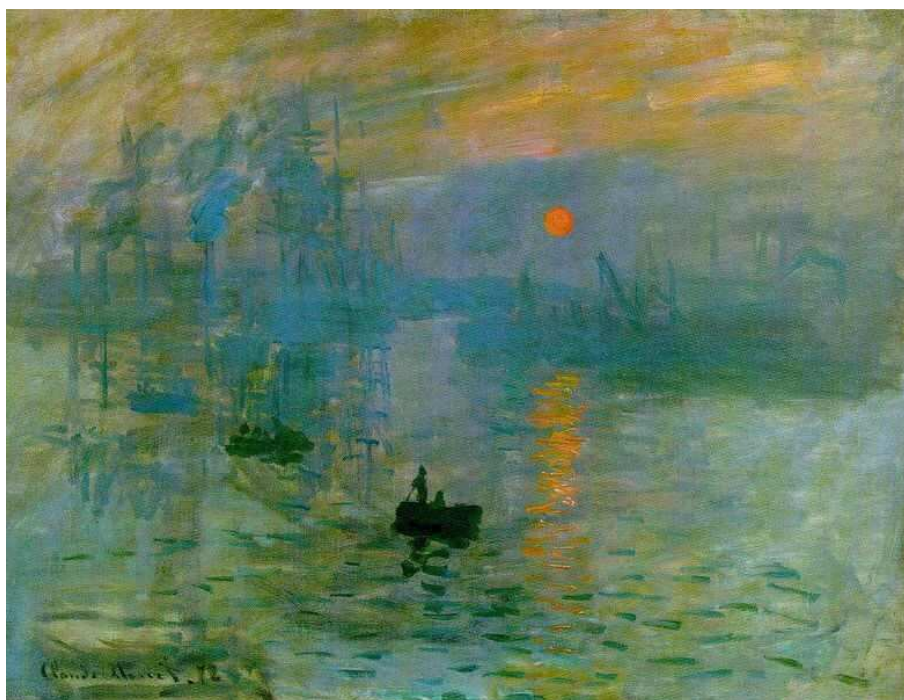
Aqui, buscamos nas palavras de Sá-Chaves (1997) desvelar os sentidos de tal lição:

(...) a descoberta dessa dimensão nova de *não saber*, da impossibilidade de saber tudo, da constatação de um espaço de incompletude e, porque não, de ignorância e que, em vez de fragilizar esse mesmo saber profissional, o fortalece. A impossibilidade real de conhecer *a priori* os constrangimentos de cada situação constitui-se como um espaço em aberto no conhecimento do professor, que só se completará definitivamente no momento exacto de sua intervenção quando, a partir dela processar a informação indispensável à tomada de decisão. É este não saber que, na determinação que opera de forçar o que já se sabe a reconstruir-se de forma sempre nova e sempre única, o leva a transfigurar-se sempre que passa de enunciação a acção. É este o poder da prática e dos contextos que a configuram e são estas as vantagens dos paradigmas de formação que abandonaram sem medo a segurança das certezas e dos mitos para no seu lugar instalarem a força criadora das dúvidas, o efeito multiplicador das diferenças e o respeito inquestionável por elas. (SÁ-CHAVES, 1997, p.114).

E na afirmação desse *não saber* que nos acompanha, a possibilidade de elaboração de uma dada sabedoria. Sabedoria a nos guiar num desejo de saber cada vez mais a nossa docência, de saber cada vez mais as nossas crianças... Um *não saber* que nos leva a querer aprender infinitamente, a questionar e

investigar continuamente as ações que vão delineando o processo de formar-nos e transformar-nos, professoras(es)-pesquisadoras(es)-educadoras(es), ocupando o lugar de eternas aprendizes (produtoras de conhecimentos e saberes)...

Ao chegarmos nessa etapa do percurso, após o vislumbrar de belas imagens configuradas em nosso caleidoscópio, faz-se necessário partir(mos) deixando as marcas de uma última imagem...



Claude Monet, “Império Sol Nascente”⁵⁸

(...)

**Como um rio, que nasce
de outros, sabe seguir
junto com outros sendo
e noutros se prolongando
e construir o encontro
com as águas grandes
do oceano sem fim.
Mudar em movimento,
mas sem deixar de ser
o mesmo ser que muda.
Como um rio.**

(Thiago de Mello)

⁵⁸ Imagem disponível em: www.historiadaarte.com.br/.../montpordosol.jpg

Referências

ALARCÃO, I. “A Escola Reflexiva”. In: ALARCÃO, I. (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. “A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes” [online]. Disponível na Internet via [www](http://www.educacaoonline.pro.br/o_dialogo_como_conteudo.asp). URL: http://www.educacaoonline.pro.br/o_dialogo_como_conteudo.asp. Capturado em 02/06/2005 14:52:09.

ALVES, N. “Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, N; GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDERSON, P. “Balanço do neoliberalismo”. In: Sader, E. E Gentili, P. (orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Imagens Quebradas: trajetória e tempo de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, J. G. e ALVES N. G. “A centralidade das práticas na formação de professoras e professores”. In: AZEVEDO, J. G. e ALVES N. G (orgs). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AZZI, S. “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. “Metodologia das ciências humanas”. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, R. M. A. de.; DUTOIT, R. “Rotina”. In: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida*. Módulo 1. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP). São Paulo, 2005.

BARTH, B-M. *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BORGES, C. “Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa”. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.22. n.74, p.58-76, abr. 2001.

CAMPOS, S. e PESSOA, V. I. F. “Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön”. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.^a (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1998

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – I. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento*. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

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. M.^a (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. “A pesquisa como eixo de formação docente”. In: *Professora – pesquisadora uma práxis em construção*. ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. (orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M.T. *O diálogo como conteúdo e método na investigação da escola*. [online]. Disponível na Internet via www.educacaoonline.pro.br/o_dialogo_como_conteudo.asp URL: http://www.educacaoonline.pro.br/o_dialogo_como_conteudo.asp
Capturado em 02/06/2005 14:52:09.

EMEF PADRE FRANCISCO SILVA E FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP. 2003. *Escola Singular: Ações Plurais* - Projeto de Pesquisa enviado à FAPESP, como

requisito parcial para obtenção de auxílio na rubrica Melhoria do Ensino Público (processo nº 03/13809-0), Campinas, 2003. (não publicado).

_____. Plano Escolar. Campinas: A Escola, 2005.

_____. Projeto Político Pedagógico. Campinas: A Escola, 2005.

_____. *Escola Singular: Ações Plurais* – Relatório Científico Parcial do Projeto de Pesquisa enviado à FAPESP, como requisito parcial para obtenção de auxílio na rubrica Melhoria do Ensino Público (processo nº 03/13809-0), Campinas, 2007. (não publicado).

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G.F. “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.^a (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

_____. “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?” In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.) *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo horizonte: Autêntica. 2004.

_____. Produção de saberes docentes, a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: *IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – A pesquisa como mediação de práticas sócioeducativas*. Vol 1. Teresina: EDUFPI, 2006.

FONTANA, Roseli. C. “Contar a vida – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo do processo de formação de professores”. In: CLEMENTINO, E. (org). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. de. *Ciclo, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GALLO, S. “Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar”. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). *O sentido da escola*. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, C. M. “A formação de professores: novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor”. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, W. “A aula como acontecimento”. In: SEMANA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003

GHEDIN, E. “Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica”. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIOVANNI, L. M. “O ambiente escolar e ações de formação continuada”. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GINZBURG, C. “Sinais raízes de um paradigma indiciário” In: GUINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Barcelona: Gedisa, 1989.

GONÇALVES, T. O. e GONÇALVES, T.V.O. “Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando nova perspectiva para a formação de professores. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.^a (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. In: **Educação e sociedade**. v. 23 n.78 Campinas: abril, 2002

HARGREAVES, A. Os Professores em Tempos e Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

LACERDA, M. P. de. “Pesquisas de professoras alfabetizadoras”. In: *Presença Pedagógica*, n. 45, p. 59-67, maio/junho. Belo Horizonte, MG, 2002.

_____. “Por uma formação repleta de sentido”. In: ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. (orgs). *Professora – pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Tradução: João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar. 2002.

_____. “Agamenon e seu porquero: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos, e nos meios de comunicação”. In: LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, S. A. da S. e PERÓN, S. C. “O projeto político-pedagógico na escola democrática: avaliação das condições institucionais” . In: *Ensaio: avaliação, política pública e educação*. Rio de Janeiro, v.11 n.38, jan/mar, 2003.

LIBÂNEO, J. C. “ Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?” . In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. E. C. de C. *Sentidos mediados pela educação continuada em química*. Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. *Dia de Chuva*. São Paulo: Salamandra, 2002.

MARQUES, M. O. *A Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência*. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MELLO, T. *Mormaço na floresta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MOTA, E. De A. D. *Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2005.

NUNES, C. M. F. “Sabres docentes e formação de professores: um panorama da pesquisa brasileira”. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n.º 74, 2001.

OLIVEIRA, I. B e ALVES, N. “Contar o passado, analisar o presente e sonha o futuro”. In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, I. B. “Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação”. In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

QUEIRÓS, B. C. de. *Os cinco sentidos*. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 2004.

QUINTANA, M. *Eu queria trazer-te uns versos muito lindos*. Disponível na Internet via www. URL: http://www.releituras.com/mquintana_menu.asp. Capturado em 16/06/2006.

PACHECO, José. A. *O pensamento e a acção do professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PÉREZ-GOMEZ, A. “O pensamento prático do professor”. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Vozes, 2002.

PRADO, G. do. T.; SOLIGO, R. A. “Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...”. In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R.(orgs.) *Porque escrever é fazer história.: prefácio Rui Canário*. Campinas, SP.Graf.FE, 2005.

_____. *Formação, Aprendizagem e Cultura Experiencial*. Texto de circulação interna entre os membros do GEPEC, em 22/03/2007 (não publicado).

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

REGO, T. C; AQUINO, J. C.; OLIVEIRA, M. K. “Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades”. In: CLEMENTINO, E. (org). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

ROCKWELL, E., EZPELETA, J.(1986). “A escola: relato de um processo inacabado de construção”. In: *Pesquisa participante*. 2 ed. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1989.

SÁ-CHAVES, I. “ A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? – um estudo de caso na universidade de Aveiro”. In: SÁ-CHAVES, I. (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Portugal: Porto editora, 1997.

_____. “Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso de portfolio reflexivo”. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 12 de julho de 2005, como parte das atividades do Curso *Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento*. Promoção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – Unicamp – ocorrido no período de 11 a 15 de julho de 2005.

SADALLA, A. M. F. A. “Formação de Professores, Psicologia e Escola”. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 17 de outubro de 2006, como parte das atividades do *III Seminário Fala Outra Escola*. Promoção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – Unicamp – ocorrido no período de 16 a 18 de outubro de 2006.

SADALLA, A. M. F. A., PRADO, G. V. T., CHALUH, L. N., PINA, T. A. Apresentação. *Revista Educação Temática Digital*. , v.7, p.1 - 14, 2006.

SCHÖN, D. “Formar professores como profissionais reflexivos” In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

_____. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. “Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v.15, n.2, p. 4-14, febr, 1986.

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Harvard, v.57, n.1, febr, 1987.

SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. “Algumas reflexões sobre o conceito de alfabetização” In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

SMOLKA, A. L. B. “Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações”. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; *et al.* (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, A. L. B. et all. “A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão”. In: *Caderno de Desenvolvimento Infantil*. Curitiba CRDI/CNBB: v. 1, n.1, 1994.

SOLIGO, R. A. “Para ensinar a ler”. In: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida*. Módulo 1. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP). São Paulo, 2005.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. (Textos seleccionados por J. Ruddock e D. Hopkins) 3ª ed. Madri: Morata, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”. In: *Teoria e Educação*. n. 13 jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e do Desporto do Governo do estado do Ceará, 2000.

VARANI, A. *Da constituição do Trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VICENTINI, A. A. *O trabalho coletivo docente: contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEISZ, T. “Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas” In: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida*. Módulo 1. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP). São Paulo, 2005.

WISNIVESKY, M. *Psicologia e Formação Docente: indícios de uma relação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

ZEICHENER, K. M. *A Formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Tradução de A. J. C. Teixeira, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.

_____. “Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições: possibilidades e contradições” In: ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. (orgs). *Professora – pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZIBETTI, M. L. T. “Escrita de professores: estratégia de formação e instrumento de valorização profissional” In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R.(orgs.) *Porque escrever é fazer história.: prefácio Rui Canário*. Campinas, SP.Graf.FE, 2005.

Anexo – Inventário dos dados

- *Fragmentos do sujeito-pesquisador:*

FRAGMENTO	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Caderno de Registro da Pesquisadora - 1	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros da pesquisadora, acerca das discussões, impressões e reflexões ocorridas no GT 1 e GT 2, no ano de 2004.	CRP – 1 (Caderno de registro da pesquisadora – 1)
Caderno de Registro da Pesquisadora - 2	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros da pesquisadora, acerca das experiências vivenciadas na sala de aula da professora Ítala, em 2004 e 2005.	CRP – 2 (Caderno de registro da pesquisadora – 2)
Caderno de Registro da Pesquisadora - 3	Caderno Brochura, 96 folhas, contendo os registros da pesquisadora, acerca das discussões, impressões e reflexões ocorridas no TDC de 1ª e 2ª série e no GT 2, durante o ano de 2005.	CRP-3 (Caderno de registro da pesquisadora – 3)
Notas sobre algumas experiências vividas na sala de aula da Profª Ítala, em 2005.	Três páginas, tamanho A4, digitadas em Times New Roman, 12, espaçamento 1,5cm.	NEV - 1 (Notas de experiência e vivência - 1)
Notas sobre a conversa tida com a Professora Ítala em 10/03/2006.	Seis páginas manuscritas, em folha pautada, Tamanho A4.	NEV - 2 (Notas de experiência e vivência - 1)

- *Fragmentos produzidos pelo coletivo de professores de 1ª à 4ª série da E.M.E.F. “Padre Francisco Silva”:*
 - cadernos de registros das reuniões do grupo de trabalho docente coletivo (TDC) dos professores de 1ª e 2ª série;
 - audiografações das reuniões do grupo de trabalho docente coletivo (TDC) dos professores de 1ª e 2ª série;
 - transcrições de algumas das audiografações das reuniões do grupo de trabalho docente coletivo dos professores de 1ª e 2ª série;
 - audiografações e transcrições das reuniões realizadas no GT2, com o grupo de professores de 1ª à 4ª, buscando focalizar as professoras que participam tanto deste grupo quanto do TDC.

FRAGMENTO	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Caderno de registro das reuniões de Trabalho Docente Coletivo de 1ª e 2ª série e do GT2 que envolve	Caderno brochura, 96 folhas, contendo o registro das reuniões semanais de TDC do grupo 01,	CRTDC (Caderno de Registro TDC)

o grupo de 1ª a 4ª série.	composto por professoras de 1ª e 2ª série, atual 1º ciclo, equipe de gestão e pesquisadoras, durante o ano de 2005.	
Fita CASSETE com gravação de nove dos encontros de TDC do grupo de 1ª e 2ª série (1º Ciclo), ocorridos em 2005.	8 Fitas CASSETE de 90 minutos, lados A e B.	F.TDC – 1 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 04/03/2005 ; F.TDC – 2 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 11/03/2005 ; F.TDC – 3 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 15/04/2005; F.TDC – 4 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 29/04/2005; F.TDC – 5 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 06/05/2005; F.TDC – 6 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 01/07/2005; F.TDC – 7 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 05/08/2005; F.TDC – 8 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 19/08/2005; F.TDC – 9 (Fita TDC): Fita referente ao encontro de 11/11/2005.
Transcrição do encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série do dia 11/03/2005.	Transcrição da Fita referente ao encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série no dia 11/03/2005, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 10 páginas.	T.TDC-2 (Transcrição da Fita TDC): Fita referente ao encontro de 11/03/2005 ;
Transcrição do encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série do dia 15/04/2005.	Transcrição da Fita referente ao encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série no dia 15/04/2005, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 09 páginas.	T.TDC-3 (Transcrição da Fita TDC): Fita referente ao encontro de 15/04/2005;
Transcrição do encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série do dia 29/04/2005.	Transcrição da Fita referente ao encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série no dia 29/04/2005, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 09 páginas.	T.TDC-4 (Transcrição da Fita TDC): Fita referente ao encontro de 29/04/2005;
Transcrição do encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série do dia 06/05/2005.	Transcrição da Fita referente ao encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série no dia 06/05/2005, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 08 páginas.	T.TDC-5 (Transcrição da Fita TDC): Fita referente ao encontro de 06/05/2005;
Transcrição do encontro do TDC	Transcrição da Fita referente ao	T.TDC-6 (Transcrição da

do grupo de 1ª e 2ª série do dia 01/07/2005.	encontro do TDC do grupo de 1ª e 2ª série no dia 01/07/2005, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 11 páginas.	Fita TDC): Fita referente ao encontro de 01/07/2005;
Fita CASSETE com gravação de nove dos encontros do GT2 de 1ª à 4ª série, ocorridos em 2004 e 2005.	10 Fitas CASSETE de 90 minutos, lados A e B.	F.GT2 – 1: (Fita do GT2 - referente ao encontro do dia 29/03/2004; F.GT2 – 2: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 05/04/2004; F.GT2 – 3: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 12/04/2004; F.GT2 – 4: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 24/05/2004; F.GT2 – 5: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 14/06/2004; F.GT2 – 6: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 22/08/2005; F.GT2 – 7: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 05/09/2005; F.GT2 – 8: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 10/10/2005; F.GT2 – 9: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 07/11/2005; F.GT2 – 10: (Fita do GT2 – referente ao encontro de 28/11/2005;
Transcrição do encontro do GT2 do dia 12/04/2004.	Transcrição da Fita referente ao encontro do GT2 do grupo de 1ª a 4ª série no dia 12/04/2004, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 15 páginas.	T.GT2- 1 (Transcrição da Fita GT2): Fita referente ao encontro de 12/04/2004;
Transcrição do encontro do GT2 do dia 19/04/2004.	Transcrição da Fita referente ao encontro do GT2 do grupo de 1ª a 4ª série no dia 19/04/2004, lado A . Tempo de gravação: 45 minutos. Material impresso: 10 páginas.	T.GT2- 2 (Transcrição da Fita GT2): Fita referente ao encontro de 19/04/2004;
Transcrição do encontro do GT2 do dia 15/05/2004.	Transcrição da Fita referente ao encontro do GT2 do grupo de 1ª a 4ª série no dia 15/05/2004, lado A . Tempo de gravação: 45 minutos. Material impresso: 08 páginas.	T.GT2- 3 (Transcrição da Fita GT2): Fita referente ao encontro de 15/05/2004;
Transcrição do encontro do GT2 do dia 24/05/2004.	Transcrição da Fita referente ao encontro do GT2 do grupo de 1ª a 4ª série no dia 24/05/2004, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 16	T.GT2- 4 (Transcrição da Fita GT2): Fita referente ao encontro de 24/05/2004;

	páginas.	
Transcrição do encontro do GT2 do dia 14/06/2004.	Transcrição da Fita referente ao encontro do GT2 do grupo de 1ª a 4ª série no dia 14/06/2004, lados A. Tempo de gravação: 45 minutos. Material impresso: 09 páginas.	T.GT2- 5 (Transcrição da Fita GT2): Fita referente ao encontro de 14/06/2004;
Transcrição do encontro do GT2 do dia 28/06/2004.	Transcrição da Fita referente ao encontro do GT2 do grupo de 1ª a 4ª série no dia 28/06/2004, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 16 páginas.	T.GT2- 6 (Transcrição da Fita GT2): Fita referente ao encontro de 28/06/2004;
Transcrição do encontro do GT2 do dia 07/11/2005.	Transcrição da Fita referente ao encontro do do GT2 do grupo de 1ª a 4ª série no dia 07/11/2005, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 15 páginas.	T.GT2- 7 (Transcrição da Fita GT2): Fita referente ao encontro de 07/11/2005;
Transcrição do encontro do GT2 do dia 28/11/2005	Transcrição da Fita referente ao encontro do do GT2 do grupo de 1ª a 4ª série no dia 28/11/2005, lados A e B. Tempo de gravação: 90 minutos. Material impresso: 22 páginas.	T.GT2- 8 (Transcrição da Fita GT2): Fita referente ao encontro de 28/11/2005;

- *Fragmentos da Professora Ítala, participante da pesquisa:*

FRAGMENTO	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Relatório de Pesquisa das atividades de pesquisa da professora, referente ao projeto “Escola singular: ações plurais”- segundo semestre de 2004.	Relatório de pesquisa, intitulado “ <i>Reflexões sobre alfabetização</i> ” elaborado pela professora Ítala, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, como uma das exigências do Projeto Escola singular: ações plurais, apoiado pela Fapesp. Material impresso, 6 páginas.	RPP – 1 (Relatório de pesquisa da professora 1).
Relatório de Pesquisa das atividades de pesquisa da professora, referente ao projeto “Escola singular: ações plurais”- 1º semestre de 2005.	Relatório de pesquisa, intitulado “ <i>Reflexões sobre alfabetização</i> ” elaborado pela professora Ítala, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, como uma das exigências do Projeto Escola singular: ações plurais, apoiado pela Fapesp. Material impresso, 6 páginas.	RPP – 2 (Relatório de pesquisa da professora 1).
Relatório de Pesquisa das atividades de pesquisa da professora, referente ao projeto “Escola singular: ações plurais”- 2º semestre de 2005.	Relatório de pesquisa, intitulado “ <i>Reflexões sobre alfabetização</i> ” elaborado pela professora Ítala, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, como uma das exigências do Projeto Escola singular: ações	RPP – 3 (Relatório de pesquisa da professora 1).

	plurais, apoiado pela Fapesp. Material impresso, 7 páginas.	
--	---	--

- *Fragmentos de documentos oficiais produzidos pela E.M.E.F. Padre Francisco Silva:*

FRAGMENTO	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Projeto “ <i>Escola Singular: ações plurais</i> ” elaborado pelo grupo de docentes, equipe de gestão e pesquisadoras voluntárias, sob a coordenação da Profª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, em dezembro de 2003.	Projeto <i>Escola singular: ações plurais</i> , projeto de pesquisa apresentado à Fapesp, junto à rubrica de Programa de Melhoria do Ensino Público, sob coordenação geral da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla. Material impresso, 49 páginas.	PRESAP (Projeto Escola Singular: Ações Plurais).
Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F. Padre Francisco Silva, referente ao ano de 2004.	Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F. Padre Francisco Silva, contendo a proposta pedagógica da escola e os princípios que deverão orientar o trabalho docente, em relação às diversas áreas do conhecimento, referente ao trabalho desde a 1ª série até à 8ª série, para o ano de 2004. Material impresso, 39 páginas.	PPP – 2004 (Projeto Político Pedagógico – 2004).
Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F. Padre Francisco Silva, referente ao ano de 2005.	Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F. Padre Francisco Silva, contendo avaliação em relação a proposta pedagógica da escola e os princípios orientadores do trabalho docente do ano de 2004, em relação às diversas áreas do conhecimento, referente ao trabalho desde a 1ª série até à 8ª série, bem como os princípios e propostas para o trabalho a ser desenvolvido em 2005. O projeto também apresenta como anexo, o índice de retenção dos alunos em 2004, a matriz curricular de 2005, e horário das aulas em 2005. Material impresso, 78 páginas.	PPP – 2005 (Projeto Político Pedagógico – 2005).
Plano Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva,	Plano Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, elaborado em 2005, destinado à secretaria de educação municipal, onde constam: breve caracterização da escola e comunidade escolar, descrição dos bens materiais da escola e espaço físico, descrição dos projetos desenvolvidos e do quadro de funcionários, professores e especialistas	PE- 2005 (Plano Escolar – 2005).

