

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DIZERES DE PROFESSORES DA/NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE AUTORIA**

Carla Helena Fernandes

Campinas
2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

DIZERES DE PROFESSORES DA/NA FORMAÇÃO CONTINUADA:

POSSIBILIDADES DE AUTORIA

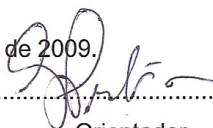
Autor: Carla Helena Fernandes

Orientador: Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

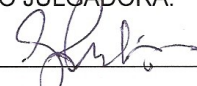
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Carla Helena Fernandes e aprovada pela Comissão Julgadora.

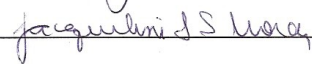
Data: 11 de fevereiro de 2009.

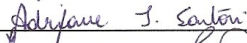
Assinatura:.....

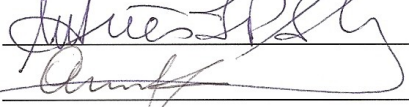

Orientador

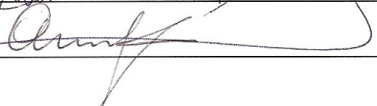
COMISSÃO JULGADORA:











2009

© by Carla Helena Fernandes, 2009.

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

Fernandes, Carla Helena.
F391d Dizeres de professores da/na formação continuada : possibilidades de
autoria / Carla Helena Fernandes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

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

1. Autoria. 2. Formação de professores 3. Interlocução. I. Prado,
Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

08-531/BFE

Título em inglês : Teachers' speeches on the continued education : authorship possibility

Keywords : Authorship ; Professors education ; Interlocution

Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais

Títuloção : Doutora em Educação

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

Profª. Drª. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes

Profª. Drª. Adriane Teresinha Sartori

Profª. Drª. Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa

Profª. Drª. Anna Regina Lanner de Moura

Profª. Drª. Adriana Varani

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Profª. Drª. Renata Cristina Oliveria Barrichelo Cunha

Data da defesa: 11/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : carlahelenafernandes@yahoo.com.br

RESUMO

Este relato de tese apresenta os resultados de pesquisa realizada em uma escola pública municipal de Campinas-SP que objetivou investigar a autoria do professor sobre seu fazer e saber/conhecimento em interlocução com os alunos e demais profissionais.

Nesta pesquisa, a noção de autoria, uma noção bakhtiniana (BAKHTIN, 1920-23/2003; 1929/2004), foi tratada na interface com outra idéia de Bakhtin, os gêneros discursivos (1953/2003), evidenciando a autoria no “como” o autor projeta seu dizer em relação ao outro. As reflexões sobre autoria e gêneros discursivos foram relacionadas à idéia de formação continuada entendida como interlocução, considerando-se os estudos de Tardif (2007) acerca dos saberes/conhecimentos docentes e as reflexões de Andrade (2007a; 2007b), Andrade e Reis (2007) e Andrade e Lima (2008).

A leitura do material empírico teve como foco a autoria docente e, para tanto, foram selecionados:

- o relatório parcial semestral de quatro professores do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) participantes do Projeto “Escola Singular, Ações Plurais”, um projeto coletivo de pesquisa e formação profissional continuada desenvolvido nessa escola entre os anos de 2003 e 2008.

- dez reuniões do TDC do ano de 2005 a partir das quais foram construídas o que chamamos de “tramas”: temáticas/conteúdos que emergiram da tecedura dos saberes/conhecimentos dos professores em interlocução com os pares.

Especificamente quanto ao relatório de pesquisa, a leitura evidenciou construções discursivas que possibilitaram a reacentuação do gênero, sua elaboração/reelaboração na autoria. Em relação ao TDC – Trabalho Docente Coletivo - a leitura dos dizeres dos professores naquele espaço-tempo evidenciou que a organização social da escola, hierarquicamente organizada, tem peso no que se produz discursivamente naquele contexto. A observação dos turnos de fala, das relações de assimetria/simetria entre os participantes também foi importante para a compreensão dos movimentos discursivos que se estabeleceram.

Uma vez que havia na produção dos relatórios de pesquisa e nos dizeres do TDC uma intenção educacional ou formativa (a solicitação era de que se dissesse/escrevesse sobre o fazer/saber/conhecimento docente), esta intenção dirigia a produção dos dizeres/escrita e, nesse caso, o outro para quem falava/escrevia e de quem se falava/escrevia eram, na maior parte das vezes, o (outro) professor e o aluno.

As “reviravoltas” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 300) provocadas pelo encontro com o outro promovem aprendizagens que reforçam a constituição do sujeito-professor na escola, no exercício profissional, nos diálogos estabelecidos. Assim, considerando o conceito de formação continuada, pensar a formação é refletir e construir outras formas de pensar e agir para (re)conhecer a si próprio como sujeito-autor-professor, o que implica na formação como interlocução, ou seja, no olhar outro sobre o fazer e saber/conhecimento docente.

ABSTRACT

This thesis report presents the thought about the results of a research produced in a public school in the city of Campinas-SP. The purpose of the research was to investigate the teacher's authorship in his action of doing and knowing being in dialogue with the pupils and the other professionals.

In this research, the idea of authorship, a Bakhtin's idea (1920-23/2003), was discussed in the interface with another Bakhtin's idea, the discursive genders (1953/2003), showing clearly the authorship in “how” the author projects his talk in respect to the other one. The thoughts about authorship and discursive genders were related to the idea of continuing education understood as dialogue, taking into consideration the studies of Tardif (2007) about the teaching knowings and the thoughts of Andrade (2007a; 2007b), Andrade e Reis (2007) and Andrade e Lima (2008).

The central point of the empirical material reading was the teaching authorship and, thus, were selected:

- the semestral partial report of four teachers of the Elementary School (Ensino Fundamental) (from the sixth to the ninth year) who were participants of the Project “Escola Singular, Ações Plurais”, a collective project of research and continuing professional education developed in this school in the period of 2003/2008;

- ten meetings of the TDC of 2005 from which were built what we call “wefts”: arguments/contents that appeared from the texture of the knowings of the teachers in dialogue with the partners.

Specifically in respect to the research report, the reading made clear discursive constructions that made possible to emphasize the gender, its elaboration/reelaboration in the authorship. In respect to the TDC – Collective Teaching Work – the teachers talks reading in that space-time made clear that the school social organization, organized in a hierarchical manner, has importance in what is produced in a discursive manner in that context. The observation of the speech turns, of the relations of asymmetry/symmetry among the participants was also important

for the comprehension of the discursive movements that were established.

Once there was an educational intention (the request was that they talk/write about the doing/knowing of the teacher) in the production of the Research Reports and in the TDC talks, this intention guided the production of the talks/writing and, in this case, the others to whom talked/wrote and about whom talked/wrote were, the most of time, the (other) teacher and the pupil.

The “turns” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 300) caused by the meetings with the other promote learnings that reinforce the formation of the teacher occur at school, in the professional practice, in the dialogues established. Thus, taking into consideration the concept of continuing education, to think in the education is to think about and construe other manners of thinking and acting to recognize himself as individual-author-teacher, what implies in the education as dialogue, i. e., in another look on the doing and knowing of the teacher.

Para Maria de Lourdes Pinto Fernandes,

Protagonista de minha história de vida e de formação,

DEDICO *meu amor (incondicional, para sempre...)*

e as muitas aprendizagens que aqui apresento nesse relato de tese.

Diálogos: porque toda história se faz no entremeio de outras...

Meu carinho e AGRADECIMENTO,

Ao prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, o amigo que orientou e apoiou essa trajetória;

Aos professores da EMEF “Padre Francisco Silva”, companheiros de jornada;

Aos professores-pesquisadores do GEPEC, pelo apoio;

A Waldemar Fernandes, Waldemar Fernandes Júnior, Maria Antonia da Silva Fernandes, Luiz Pinto Fernandes, Carla Akemi Tanamati Fernandes, Luiz Augusto Tanamati Fernandes e Guilherme Tanamati Fernandes, pela compreensão e carinho;

A Ervin Marggrander: porque a vida se constrói e se escreve nos olhos dos que nos vêem e em como eles nos amam;

Às queridas amigas Maria Clarice, Lúcia, Elaine, Evelyse, Maria Alice, Simone, Cláudia, Rosaura, Aninha, Renata, Eliane, Adriana Câmara, Marisol, Adriana Varani, Laura, Adriana Vicentini e Tamara, por sua generosidade e inúmeros ensinamentos;

Ao CNPq pelo apoio fundamental à realização da pesquisa e elaboração da tese.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
A. Apresentação da pesquisa.....	01
B. Fios, tramas, entrelaçamentos, uma história e muitas histórias de professores: Fragmentos da memória da formação.....	05
C. A pesquisa: seu encaminhamento, escolhas e escrita.....	11
D. A metáfora.....	15
1. Sujeito e autoria: Possibilidades da/na formação continuada de professores.....	17
1.1. Perspectivas de formação profissional continuada de professores: Apresentando algumas idéias.....	18
1.2. Sujeito e autoria.....	23
1.2.1. Autoria e gêneros do discurso.....	25
1.3. Interlocução e formação profissional continuada de professores.....	34
2. Dizeres e contextos: O professor, a escola, os coletivos escolares.....	41
2.1. A EMEF “Padre Francisco Silva”.....	42
3. Fios que compõem a trama: Os dizeres dos professores no Relatório de Pesquisa.....	57
3.1. Sobre os Relatórios de Pesquisa no universo discursivo que constitui o professor e a escola: Algumas considerações.....	57
3.2. Os autores dos Relatórios de Pesquisa	61
3.3. A história do gênero Relatório de Pesquisa na relação com seus autores e com a EMEF “Padre Francisco Silva”.....	63
3.4. Sobre a leitura dos Relatórios de Pesquisa como indicação da relação entre autoria e gêneros do discurso.....	67
3.5. Os Relatórios de Pesquisa dos Professores.....	70
A. O invisível das relações visíveis na escola – Relatório de pesquisa da professora Maristela.....	70
B. A constituição da Interdisciplinaridade na escola: O olhar da disciplina de Português – Relatório de pesquisa da professora Maria Ângela.....	81
C. Escola Inclusiva (?) - Relatório de pesquisa da professora Andréa.....	92
D. Procura por uma fórmula – Relatório de pesquisa do professor Roberto.....	101
4. Dizeres, diálogos e tramas: O TDC – Trabalho Docente Coletivo.....	115
4.1. Sobre o TDC como espaço-tempo coletivo de produção e circulação de diferentes gêneros discursivos.....	119
4.2. Trama 01.....	129
4.3. Trama 02.....	146

4.4. Trama 03.....	167
4.5. Trama 04.....	183
5. Tecido da/na leitura de tramas, fios e nós: Da autoria e da formação na interlocução	201
Referências.....	221
Anexo.....	227
1. Inventário de Dados.....	229
2. Relatórios de Pesquisa dos Professores.....	237

INTRODUÇÃO

A idéia recorrente de autor é daquele que assina a obra e, com essa assinatura, marca seu domínio sobre essa produção. Autoria, nesse sentido, seria o processo de tornar-se autor ou, em outras palavras, autoria seria o ato que particulariza o autor. Autor/autoria estariam, assim, ligados a um nome próprio, a uma individualidade. No dicionário, “escritor de obra artística, literária ou científica; praticante de uma ação” (FERREIRA, 1986, p. 204). É preciso assumir que essa era também a idéia que tinha quando me propus a refletir e a pesquisar sobre a autoria do professor.

Minha história de professora indica a construção da identidade profissional que, como a história de muitos outros professores, foi marcada por enfrentamentos necessários em relação a autoritarismos, a desautorizações em relação ao meu trabalho e à ausência de autonomia.

Nessa história, fazer-se autora de meu dizer e fazer, isto é, poder expressar-me e opinar em relação às decisões sobre a escola e a sala de aula, parecia algo impossível em muitas situações. Meu trabalho precisava de um nome, uma assinatura e eu entendia que a identidade que buscava viria, em grande parte, desse “nome” de autor.

Era essa minha idéia inicial sobre autoria.

A. Apresentação da pesquisa

A pesquisa aqui relatada, desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, uma das unidades da rede municipal de Campinas-SP, teve como foco os dizeres orais e escritos dos professores buscando, a partir destes, (re)conhecer o professor na autoria do que diz e na autoria do seu fazer e saber/conhecimento¹, estando inserido na escola e em interlocução com outros sujeitos, discursos e contextos.

A questão central que direcionou a pesquisa foi: Como emerge o sujeito-professor

¹ Neste trabalho, farei uso da expressão “saber/conhecimento” por conceber a produção do professor e da escola constituída nessas duas instâncias. Sobre este assunto, e tendo como referência os estudos de M. Tardif (2007), as pesquisas desenvolvidas por Mota (2005) e Lopprretti (2007) propiciam importantes reflexões sobre a relação entre saber/conhecimento docente.

como autor de seu fazer e saberes/conhecimento e quais as possibilidades de dizer de si no interior da escola?

A idéia de autoria é concebida na perspectiva proposta por Bakhtin como *posição de autor* (BAKHTIN, 1970-71/2003, p. 385) em relação às posições de outros sujeitos e seus dizeres.

Assim, desde esta apresentação inicial, é preciso esclarecer quanto ao sentido de (re)conhecimento que quero dar a ver na sua relação com a construção do próprio sentido de autoria. (Re)conhecer refere-se a olhar de novo para o professor, desta feita na autoria de seu fazer e saber/conhecimento. Porém, pareceria inadequado afirmar a necessidade (ainda) do reconhecimento desse profissional e de seu fazer depois de tantos estudos e pesquisas e também porque, como professora que sou, ao dizer dessa necessidade estaria negando minha própria história e experiência profissional, uma vez que estou incluída nessa categoria e, portanto, ao falar do professor, falo também de mim mesma.

Porém, na perspectiva que quero tratar, a idéia de reconhecimento estaria também associada à construção/desconstrução diante do novo, o que caracteriza nosso fazer e saber/conhecimento docente.

O saber/conhecimento do professor sobre seu fazer, produzido em diferentes (e múltiplas, processuais, contínuas) inter-relações com outros sujeitos-professores em contextos sociais (educacionais e escolares) diversos, é (re)editado a cada outro/novo encontro. Daí o sentido de “(re)conhecer” e de “(re)conhecimento” que também se relaciona à idéia de autoria na perspectiva bakhtiniana e que direcionou a pesquisa: é (re)conhecer o outro sujeito, a outra escola e o aluno outro a partir de outro/novo olhar e, (re)conhecendo, reconhecer-se, olhar-se a partir e no outro, única forma de contemplação possível, como ensina Bakhtin (1920-23/2003). Essas relações entre sujeitos puderam ser percebidas na escola, nos entrelaçamentos e nas tramas que constituem os professores e que também me constituíram como professora e pesquisadora.

Esta pesquisa, portanto, foi desenvolvida no entrelaçar das posições que assumo como profissional, nos muitos diálogos e encontros propiciados pela trajetória e pelo exercício docente.

Como professora, atuei na Educação Especial em escolas e instituições especializadas, em cursos de formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas) e em programas e projetos de formação continuada de professores promovidos por redes públicas.

Estes espaços de formação profissional (inicial e continuada) estavam separados temporal e geograficamente, tinham por base concepções diferentes de educação, escola e ensino e eram organizados tanto por organismos públicos como pela iniciativa privada, mas ouvindo os professores (e também os gestores) com quem me encontrava, especificamente os participantes dos projetos e programas de formação continuada dos quais participei, escutava muitas semelhanças e ecos em relação a suas inquietações quanto ao exercício docente e à própria formação.

Focando a formação continuada², as inquietações dos professores, e aqui me incluo, diziam/dizem respeito a nossas necessidades: refletir sobre o fazer docente a partir de cada contexto de atuação dos professores. Porém, na maior parte das vezes, o conteúdo dos cursos de formação não ia ao encontro daquelas necessidades, instalando-se uma distância entre nossos dizeres e os dizeres daquela “formação”, ou seja, entre o discurso da experiência e o discurso da formação.

Se entendermos (CANÁRIO, 1998; NÓVOA, 1992a, 1992b, 1995; TARDIF, 2007) a formação continuada como as aprendizagens promovidas no exercício profissional, então as condições de trabalho do professor e a realidade com a qual ele se defronta diariamente e que acabam, em muitos momentos, por direcionar o trabalho realizado, também funcionam como formação, bem como o são as trocas com os pares, alunos e outros interlocutores, o que é preciso ser levado em conta em nossas reflexões sobre as práticas de formação. A este sentido de formação, Andrade (2007b) afirma sobre as situações de interlocução como propiciadoras da ressignificação de saberes/conhecimentos do professor.

Refletir sobre a autoria do fazer docente, por meio da reflexão sobre o que o professor diz sobre seu fazer, implica em pensar a prática docente e a escola. O professor se constitui e se forma profissionalmente no assumir de posições, o que se dá no diálogo e no embate entre posições individuais no coletivo escolar.

Ao explicar sobre o enunciado³, um dos conceitos caros à sua obra, Bakhtin (1953/2003, p. 297) afirma:

² A pesquisa aqui relatada teve como foco a formação continuada dos professores.

³ Os enunciados são formas relativamente estáveis por meio das quais o sujeito diz/enuncia seus projetos. A estabilidade do enunciado refere-se a sua condição de resposta a outro enunciado, como parte de uma rede discursiva de relações.

Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.

Em outro texto (BAKHTIN, 1970-71/2003, p. 385), encontramos:

A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha mas uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial. Eu mesmo posso ser apenas personagem mas não autor primário.

Assim, na busca de palavras, de minhas palavras em “palavra alheia” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 294), a autoria implica numa posição assumida sempre na interlocução e nas relações estabelecidas.

Nesse sentido, na pesquisa desenvolvida, às reflexões sobre autoria se acrescentou (como um desdobramento de) o estudo sobre os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1953/2003) e a reflexão sobre a formação de professores, entendendo como formação continuada os processos de reflexão sobre o exercício docente e a escola, o que, como já foi dito, não acontece de forma isolada. O sentido de individualidade em Bakhtin, é sempre uma construção do sujeito do/no encontro com um outro. No caso dos professores, um outro aluno e um outro professor com os quais e para os quais, nos embates cotidianos, revela-se o sujeito na autoria do que diz e faz.

Em “O Discurso no Romance”, Bakhtin (1934-35/1990, p. 86) fala sobre os diferentes fios dialógicos que formam o enunciado, com os quais ele mantém relação de dependência:

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros.

Do proposto pela pesquisa realizada e do relato de tese que aqui se apresenta, a metáfora dos fios que constituem as tramas dos dizeres dos professores me parece acertada para representar o vivido na escola. A história começa a ser relatada; os fios são dispostos no tear, observam-se as cores e texturas diferenciadas, os primeiros nós são dados.

B. Fios, tramas, entrelaçamentos, uma história e muitas histórias de professores: Fragmentos da memória da formação

Resgatar minha própria condição de sujeito-autora-professora nas relações de interlocução com diferentes sujeitos nos espaços-tempos da minha própria trajetória profissional me faz ver, (re)conhecer e (re)ver que, nestes diferentes e múltiplos espaços (discursivos), a formação do professor é atravessada por relações possíveis: nem sempre estabelecidas sobre a igualdade, mas sempre em interlocuções, sempre em resposta a algo e a alguém.

O sujeito-professor do memorial de formação pode, narrando-se, narrar-se a outros sujeitos ao mesmo tempo que para si mesmo. Formas de reflexão, as memórias da formação e da trajetória profissional podem possibilitar o encontro e o “diálogo” do sujeito consigo mesmo e com os muitos sujeitos presentes/ausentes nessa trajetória, de vida e profissão. Nesse sentido, pensar a formação profissional de professores requer pensar a própria formação.

O curso de Pedagogia da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1980 a 1984) promoveu outros ensinamentos e, sobretudo, ficou marcado pelo posicionamento crítico em relação ao momento histórico da época, o que possibilitou ver o mundo com outros olhos, entendendo a importância da profissão de professor em uma sociedade de necessárias transformações e percebendo as incoerências das ações e práticas oficiais impostas a esses profissionais e às escolas de nosso estado, que na época vivia um governo autoritário e autocrático.

Na época, a abertura do regime militar permitiu a crítica e o início dos debates sobre a Educação, o que propiciou a realização dos vários congressos de educadores e universitários.

Lembro-me de surradas calças ‘jeans’, de um pôster do Paulo Freire e dos muitos livros que consumia no desejo de, sabendo mais, poder ir além, rompendo os padrões. Por isso, participei de alguns daqueles congressos sobre educação onde a pessoa e as idéias de Freire eram respeitadas pelo seu ideal de liberdade e, cada vez mais, sentia-me impelida a participar dessa luta, sobretudo na defesa da escola pública, temática comum também nos encontros familiares, uma vez que, além de minha mãe, são muitas as tias e primas também professoras.

As aprendizagens da formação inicial, construídas em um tempo e espaço onde a reflexão era uma estratégia tanto de formação como de sobrevivência de nossas concepções, levaram-me, após a universidade, a buscar sempre respostas às minhas inquietações de professora.

Minha experiência de aluna na formação inicial, como professora iniciante e, mais tarde, como participante de programas de formação, conta a história de muitos silêncios – significativos silêncios – acerca da expressão dessas experiências para outros professores.

À época, meus interlocutores (família, professores da escola básica, a maior parte dos professores da Pedagogia, meus colegas professores) me falavam sobre normas, regras, (im)possibilidades e dificuldades do exercício docente, sobretudo quanto à (des)construção de outros fazeres, o que era difícil para todos os professores, mas que, no meu caso, acrescia-se a especificidade de área de atuação. Como professora de Educação Especial, desempenhava uma função que, naquele tempo, não produzia eco nos fazeres de outros professores.

Nessa trajetória, a busca, quase que uma perseguição, por (re)conhecer por meio da reflexão os caminhos e as experiências nos quais me constituí, e me constituo, professora, fez-me dirigir à compreensão de um sujeito que se constitui e se forma no exercício profissional, nas inquietações postas à sua prática e aos seus saberes/conhecimentos e também àqueles adquiridos na formação inicial.

Nesses processos, a escrita foi sempre uma companheira: os diários da ainda adolescente e os diários de campo dos relatos de estágio foram substituídos pelas anotações da professora iniciante em sua solidão diante dos embates cotidianos e das muitas dificuldades encontradas.

Sujeitos de sua aprendizagem, também da aprendizagem profissional, nós, professores, nos constituímos em nossos dizeres nos contextos em que atuamos: da sujeição às

normas e discursos da instituição educacional e escolar à possibilidade de nos deixarmos ver como sujeitos constituídos em autores.

O que digo, então, a partir de Bakhtin, é que sempre há autoria, mas ela não é um dado fixo, estático no funcionamento da linguagem, mas se constrói e se constitui no momento único da enunciação. Por isso, não se trata de buscar o autor de um discurso, ele sempre estará nele, mas se trata de enxergá-lo mais ou menos visível conforme nele se coloca, se mostra, se dá a ver (SARTORI, 2008, p. 143).

Essa constituição singular exige (e implica) a presença do outro para que, como reflexão, se dê na ruptura de repetições, em espaços/brechas de transformações, o que não se dá sem as contradições inerentes a essa construção e à própria condição de sujeito.

No caso da escrita, solicita reflexões entre os pares e o (re)conhecimento da sua importância como resgate e registro e de seu caráter coletivo e formativo, o que ainda está por vir. Meus diários de professora jamais foram lidos por minhas companheiras de escola.

A atuação profissional iniciou-se em instituição de Educação Especial (Escola Especializada Primavera, em Curitiba-PR, no período de 1986-1989), percebendo, na prática escolar cotidiana, que minhas dúvidas eram também as de outros professores e que nossas necessidades não eram totalmente supridas pelos cursos que fazíamos ou pela leitura dos autores consagrados.

Durante a década de noventa, morando em Mato Grosso do Sul, atuei como professora de alunos com algum tipo de deficiência em clínica-escola, escola especializada e salas especiais integradas ao ensino regular. Nesse período, além do contato com as crianças e adolescentes, as trocas com outros professores da Educação Especial e das turmas regulares em que estas crianças e adolescentes foram matriculados foram importantes para minha atuação e formação.

Foram essas reflexões sobre o como ensinar que me levaram, a partir de 1995, à docência no ensino superior atuando no curso de Pedagogia e nas Licenciaturas da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados, instituições de ensino superior de

Mato Grosso do Sul.

Atuando na formação de professores, o relato de meus alunos – futuros professores e/ou professores já em exercício – falava da ausência de parcerias, diálogo e trabalho coletivo. Falava, sobretudo, sobre as (im)possibilidades de serem autores, na verdade, de serem reconhecidos como autores de seus dizeres, fazeres e saberes/conhecimentos, dilema comum ao meu cotidiano de professora.

Nos anos de 1999 e 2000, durante o Mestrado (Mestrado em Educação, área de concentração Educação escolar e formação de professores. UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, período 1998/2000) realizei pesquisa em duas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul buscando identificar, no cotidiano dessas instituições, as concepções e práticas de atendimento a alunos que apresentavam, segundo seus professores, dificuldades para aprender. Para tanto, busquei informações junto aos professores, pais e alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental e na análise dos Projetos Político-Pedagógicos dessas escolas. O desenvolvimento da pesquisa e seus resultados indicaram a necessidade de se repensar as concepções assumidas pela escola como um todo e a formação (inicial e continuada) de seus professores. A pesquisa resultou na dissertação intitulada “Concepções e práticas de atendimento às dificuldades de aprendizagem no contexto de escolas estaduais em Dourados-MS”, defendida em dezembro de 2000.

Em decorrência dessas experiências, uma vez que não saímos ilesos dos encontros, desenvolvi nas universidades onde atuei projetos (ensino e extensão) que visaram a atender as necessidades postas à realidade educacional, envolvendo os acadêmicos, professores em formação e professores que já atuavam em escolas da comunidade.

Esses projetos estavam voltados à temática da sala de aula e da escola e, como professora das disciplinas Didática e Prática de Ensino (Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, na UNIGRAN, nos anos de 2000 a 2002 e Prática de Ensino na Educação Infantil, na UEMS, a partir de 2003), objetivavam estabelecer vínculos entre a universidade e as escolas (pertencentes às redes municipal e estadual dos municípios de Dourados e Maracaju-MS), entendidas ambas as instituições de ensino como espaços de formação profissional e produção de saberes.

A partir de 2000, passei também a fazer parte de projetos e programas de formação de

professores em serviço, à época, as chamadas “capacitações”.

Em minha trajetória profissional tenho buscado o diálogo e a participação em grupos (de estudo e pesquisa), organizados nas universidades e nas escolas onde tenho atuado. Nesses contextos, o dizer dos professores, expressão de seu cotidiano, tem-se evidenciado como importante elemento de reflexão e de transformação das práticas realizadas.

Conheci o GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - em 2002 e, desde lá, tenho participado dos encontros e outras atividades promovidas pelo grupo, sendo que no caráter de aluna matriculada a partir de 2004.

As lições que tenho aprendido – e aqui o sentido de lições é aquele a que se refere Larrosa (2004) - referem-se, sobretudo, às experiências (também larrosianas) da produção do trabalho coletivo da pesquisa e do ensino. Referem-se ainda – essa uma aprendizagem maior – à submissão do texto pelo contexto, do teórico pelo teórico-vivido, do pesquisador pelo professor-pesquisador⁴, do professor pela pessoa.

A experiência de *estar com*, de *caminhar entre* (ALVES, 2001), associada a toda uma história profissional, reforçou ainda mais o entendimento do contexto escolar como espaço de educação profissional e de constituição do sujeito-professor, constituindo-se seus dizeres e escrita, nesse contexto, como importantes elementos, o que deu origem ao projeto de pesquisa aqui apresentado.

Em 2004, como aluna ingressante do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, transferi-me para Campinas-SP e, nessa cidade, motivada pela já participação de outros membros do GEPEC e pela indicação do professor Guilherme do Val Toledo Prado, professor-orientador desta pesquisa, procurei a EMEF “Padre Francisco Silva” objetivando desenvolver a pesquisa de Doutorado nessa comunidade escolar, o que se iniciou a

⁴ Refiro-me à produção coletiva do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - e que tem em “Cartografias do trabalho docente” (GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. A., 1998) uma das representações dessa produção. Na perspectiva de um professor-pesquisador, os professores são produtores de saberes/conhecimentos a partir da investigação e reflexão sobre sua própria prática docente. No caso da pesquisa aqui relatada, embora não estivesse pesquisando minha própria prática, optei também pelo uso da expressão “professora-pesquisadora” ao fazer referência a mim e a minha atuação na escola, uma vez que o compartilhar do fazer e saber/conhecimento com os professores da escola propiciou, assim entendendo, não somente a formação da pesquisadora, como também da professora. Além disso, o emprego dessa expressão (em substituição a “pesquisadora”) objetivou também indicar minha posição como a de quem pesquisa e escreve sobre a escola do lugar/posição da professora. Há algo ainda a ser dito: o (re)conhecimento dos demais professores-pesquisadores da escola – naquele contexto, participantes do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” - embora minha opção tenha sido fazer referência ao “professor”.

partir de abril de 2004. Novos campos, novos horizontes, muitos desafios...

Experimentar as relações da formação (a partir de 2004) do lugar de professora-professora-pesquisadora e aluna da pós-graduação foi, por um lado, o reeditar de relações já vividas anteriormente em outros espaços de formação; por outro, o (re)conhecimento de outras formas de relações possíveis.

A opção pela temática “Dizeres de professores da/na na formação continuada: Possibilidades de autoria” tem origem na experiência pessoal de que nossos dizeres revelam o que de mais real reside em nós, bem como aquilo que nos falta, segundo Manuel de Barros, o poeta das palavras e dos passarinhos: “há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.(...) Tem mais presença em mim o que me falta” (BARROS, 1997, p. 67).

Na trajetória de vida e profissão, a escrita foi sempre meu meio de interlocução: desde a infância, na condição de mulher em uma sociedade onde minha voz era pouco ouvida, escrever sempre foi mais fácil do que dizer... Era mais fácil deixar bilhetes, me entender por meio de meus diários de adolescente, do que falar a esta sociedade, representada em meu núcleo familiar.

A escrita como possibilidade de ter voz e vez, e de poder perguntar/responder aos meus pares, se manteve, anos mais tarde, nas reflexões da professora.

Como professora, sempre gostei de escrever sobre minhas experiências profissionais e de compartilhá-las com meus pares, buscando, assim, o diálogo entre meu trabalho e o de outros professores com os quais tenho me encontrado na trajetória da profissão. O exercício da escrita como expressão e reflexão tem feito parte de minha vida desde muito cedo, talvez em função da presença forte de pessoas que, com sua própria prática, mostraram-me o gosto e a importância da escrita e iniciaram-me no mundo dos planejamentos, poesias, diários e cartas desde uma época em que eu ainda não sabia sua finalidade.

Influenciada pelo que me disseram os professores e alunos da escola (nas entrevistas realizadas no Mestrado), buscando outras formas de leitura dos dizeres dos sujeitos da escola e diante das inúmeras possibilidades que se abriram para a aluna do programa de Pós-Graduação da UNICAMP, decidi por algumas incursões pela Lingüística e Filosofia da Linguagem, tendo cursado disciplinas no IEL – Instituto de Estudos da Linguagem - e no IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, ambos da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

Riscos e desafios para a professora: outros discursos e olhares que, em sucessos e

alguns percalços, permitiram-me (re)construir os meus “textos” sobre o sujeito-professor e, por isso, sobre mim mesma.

Mas, é preciso dizer, as novas aprendizagens se misturaram às que já estavam. Citando Wittgenstein (1945/1999, p. 26): “de súbito, pareceu-me dever publicar juntos aqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao meu velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo”. Meu pano de fundo é minha história e nela minha busca por compreender – no sentido de (re)conhecer – as possibilidades do sujeito(-professor) assim se constituir e atuar nas condições de produção dadas ao seu fazer.

Em 2005 fui contratada pelo CEESD - Centro de Educação Especial Síndrome de Down - instituição que conheci por sugestão de professores de Educação Especial da Escola Padre Francisco Silva, permanecendo nessa instituição até março de 2007, quando passei a receber a bolsa de doutorado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Novos encontros, muitas aprendizagens... Como pedagoga do programa Inclusão Escolar do CEESD, era minha função acompanhar professores do ensino regular e os educandos do CEESD em seu direito de estar na escola - uma inclusão legitimada nos textos legais, mas construída e conquistada nos embates do cotidiano escolar.

O que isso influenciou – ou permitiu – no meu estar na escola foi colocar-me como professora novamente, refletir com os professores sobre uma prática comum, a docência, nesse caso específico, a Educação Especial.

Em 2009, retorno à atuação em Educação Especial, agora em uma outra experiência como pedagoga da APAE - Campinas. Se entrelaçam fios da pesquisa e do ensino na professora e pesquisadora. A história continua a ser contada e este texto é a prova disso.

C. A pesquisa: Seu encaminhamento, escolhas e escrita

Buscando identificar – e a idéia é de (re)conhecimento já apresentada – os processos ou movimentos pelos quais o sujeito, estando na escola, emerge na autoria quando se posiciona

em relação aos dizeres de outros sujeitos, foram tomados como espaços-tempos⁵ de investigação os relatórios de pesquisa [RP⁶] produzidos pelos professores e o TDC – Trabalho Docente Coletivo⁷.

Os relatórios de pesquisa [RP] foram produzidos pelos professores participantes do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, projeto coletivo de pesquisa desenvolvido na escola entre os anos de 2003 e 2008. Este projeto foi apoiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - e os relatórios de pesquisa selecionados (de janeiro de 2005) referem-se às atividades dos professores participantes no segundo semestre de 2004.

A seleção do TDC e dos relatórios se justifica pela história vivida na escola, com os professores, apresentada no decorrer deste relato de tese. Por ora, cabe explicitar sobre o encaminhamento dado à pesquisa e sobre algumas de minhas escolhas durante esse processo.

O referencial teórico:

Somando-se às idéias de Bakhtin acerca da autoria e dos gêneros discursivos e visando a discutir formação profissional continuada do professor, busquei o diálogo com Tardif (2007) e Andrade (2007a; 2007b), Andrade e Reis (2007) e Andrade e Lima (2008) sobre as idéias de saber/conhecimento docente e de formação como interlocução.

⁵ A idéia de espaço-tempo foi empregada a partir de dois conceitos bakhtinianos - exotopia (1920-23/2003) e cronotopos (1934-35/1990) - cuja compreensão foi propiciada também pela leitura de Amorim (2006, p. 95-114). Para esta autora, exotopia significa o excedente de visão e de conhecimento do outro sobre o eu, construído em relação a um antes e a um depois e a um dentro e a um fora (p. 96). Já o conceito de cronotopos está relacionado à tempo/espaço na idéia de acabamento, “o que implica sempre em um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo”. Na idéia de acabamento, continua Amorim (p. 100-101), “o espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão em que o movimento pode se inscrever e deixar suas marcas”. É este o lugar (espaço-temporal) do (re)conhecimento do outro e do eu.

⁶ Ao final deste relato de tese, em Anexo, apresento o Inventário de Dados utilizados na pesquisa e na construção da tese. As siglas empregadas ao longo do texto correspondem ao código de cada material/dado apresentado no Inventário.

⁷ O TDC – Trabalho Docente Coletivo - consiste em reuniões semanais (duas horas/aula) dos professores, equipe de gestão da escola (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) e demais profissionais tendo como objetivo a construção coletiva de ações que visam à construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola. Na EMEF “Padre Francisco Silva”, além dos profissionais da escola, também participavam professores-pesquisadores de universidades que naquela escola desenvolviam suas pesquisas. O TDC foi regulamentado pela Resolução Conjunta SME/FUMEC n. 03/02 (publicado no Diário Oficial do Município de 20/02/2003) que “regulamenta o trabalho docente previsto no inciso I do Artigo 77 do Estatuto do Magistério Público Municipal/Lei 6.894/91” [RES-03]. Nos anos posteriores, outras Resoluções se seguiram à RESOLUÇÃO SME/FUMEC n. 03/02, tendo revogado suas determinações.

As idéias de Nóvoa (1992a; 1992b; 1995) e Canário (1998) foram empregadas na construção de uma idéia de formação continuada, entendida, como formação processual, a partir da reflexão sobre o exercício docente, desenvolvida (com o sentido de reflexão) nos contextos de trabalho e que indicam a construção da posição a partir da qual a pesquisa foi desenvolvida.

Ao longo do texto, entretanto, na leitura dos dizeres dos professores, outros autores foram chamados cujos estudos se somam às idéias de autoria, gêneros discursivos e formação continuada, sobretudo, na mediação que possibilitam estabelecer entre a teoria bakhtiniana e a realidade das escolas e salas de aula.

No decorrer da leitura do TDC e dos relatórios de pesquisa foram trazidas as vozes de Ribeiro (2005) e Sartori (2008).

Entre a análise e a leitura, a leitura (também dos dizeres dos professores no TDC). Mas é possível ler os dizeres?

Nesta pesquisa que objetiva o (re)conhecimento do professor como autor, escolho a leitura como forma de aproximação dos dizeres dos professores na materialidade que se lhe apresenta, os relatórios de pesquisa/RP (gênero escrito) e os TDC (um espaço-tempo de dizer onde são elaborados/reelaborados diferentes gêneros orais, embora se deva assinalar que há também uma forma de registro dessas reuniões).

A perspectiva de leitura se utiliza de conceitos mediadores que constroem a idéia de gênero, em Bakhtin (1953/2003), propondo uma aproximação que seja fértil para olhar a emergência do sujeito-autor e seus dizeres.

Na perspectiva bakhtiniana, o leitor é função inerente; é o interlocutor do autor/escrevente. Ele participa da situação de comunicação e produção discursiva porque “está lá”, seja como participante direto daquele contexto, seja como um outro possível.

Com isso, não se pode negar que a leitura, a partir do referencial teórico-metodológico escolhido, também exija certo deslocamento e separação daquilo que se lê, neste caso, os dizeres dos professores nos relatórios de pesquisa [RP] e nos TDC – Trabalho Docente Coletivo.

Na leitura dos dizeres dos professores buscou-se olhar para um conjunto de aspectos/

elementos tendo como referência os estudos de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1953/2003). Estes elementos são: a esfera da comunicação discursiva na qual os textos foram produzidos, os destinatários dos textos e as construções do autor quanto a estilo, forma composicional e temáticas.

Próprios do gênero, porque próprios à construção discursiva, os elementos acima relacionados forneceram evidências importantes para localizar os posicionamentos dos autores em relação aos enunciados de outros (sujeitos e discursos) presentes em seus dizeres.

Buscando, a partir dos gêneros, o “como” emerge o sujeito, foi preciso olhar para a dimensão verbal na dimensão extraverbal (ou social), o que implica num zoom constante entre o dizer e o contexto. Mas, olhar de tão perto, assim entendendo, pode também significar encontrar, nesse caminho, com o sujeito-autor. Foi o que pretendi fazer.

A organização do relato da tese:

Este texto se organiza em cinco capítulos que apresentam:

Capítulo 1 - Sujeito e autoria: Possibilidades da/na formação continuada de professores: O referencial teórico que subsidia o encaminhamento da pesquisa e a leitura dos textos dos professores, focando em três pontos: 1) algumas idéias sobre a perspectiva de formação continuada de professores; 2) a idéia de sujeito e autoria, na perspectiva bakhtiniana e 3) formação continuada de professores a partir de considerações sobre a formação em situações de interlocução.

Capítulo 2 - Dizeres e contextos: O professor, a escola, os coletivos escolares: O contexto escolar, em seus diálogos com outros contextos, nesse caso, focando o diálogo com a universidade representada pelo projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Capítulo 3 - Fios que compõem a trama: Os dizeres dos professores no Relatório de Pesquisa: A leitura dos relatórios de pesquisa de quatro professores que atuam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, tendo em perspectiva os estudos sobre autoria e gênero. Neste capítulo apresento também a história de construção do relatório de pesquisa como um gênero discursivo gestado entre a escola, os professores e a universidade, nesse caso, representada pelo Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Capítulo 4 - Dizeres, diálogos e tramas: O TDC – Trabalho Docente Coletivo: A leitura dos diálogos dos professores no TDC – Trabalho Docente Coletivo - indicando, a partir deste capítulo, o entrelaçar de alguns fios entre os dizeres de cada professor individualmente (no relatório de pesquisa) e os dizeres dos professores no TDC. A indicação desses fios e diálogos compõe o que chamei de Tramas – os sentidos produzidos pelos professores ao vivido na escola, na sala de aula e no TDC.

Capítulo 5 - Tecido da/na leitura de tramas, fios e nós: Da autoria e da formação na interlocução: Os dizeres dos professores no relatório de pesquisa e no TDC possibilitam evidenciar alguns saberes sobre a autoria no entrelaçamento dos saberes/conhecimentos dos professores e da pesquisadora, apresentados nesse capítulo. Estes saberes/conhecimentos apontam para a formação continuada de professores como interlocução.

D. A metáfora

No processo de constituir-me professora-professora-pesquisadora na escola, narrar o vivido tem sido exercício de muitas aprendizagens. Para o relato que aqui se apresenta - porque escrever é fazer história⁸ - busquei a construção de um texto que se constituísse em meus dizeres entrelaçados aos dizeres dos professores da escola e de outros sujeitos presentes em minha formação.

A METÁFORA da construção deste texto, e do próprio encaminhamento da pesquisa, é a de fios que se entrelaçam em um tear e, nas tramas que originam, em nós possíveis, tecem o tecido.

Na relação com a escola e os professores no que esta pesquisa objetivou olhar, a saber, a emergência do sujeito-professor na autoria do que diz, estando inserindo no contexto escolar, em interlocução com os pares, a metáfora pode ser traduzida por fios-professores que, entrelaçando-se em vidas e no exercício docente, constroem seu fazer entrelaçado por outros (e muitos) fios.

⁸ Referência a: PRADO, G. T. V.; SOLIGO, R. Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões e superações. Campinas: Abaporu/GEPEC/FE-UNICAMP, 2005.

É a polifonia da formação profissional dos professores, no que me incluo: sou alguém que se constitui professora na tecedura de muitos fios.

Os autores, a autoria: Esta metáfora foi produzida por um grupo de pessoas, professores com atuação e formação diferenciadas mas que, colegas de profissão, (con)vivendo com as dores e delícias do que é ser professor, contribuíram comigo (numa tarde de sábado, trocando 'e-mails' e telefonemas...) nas minhas/nossas reflexões sobre a vida e a profissão.

A eles se juntam muitos outros a quem cabe a co-autoria deste texto. A autoria é mesmo um feixe de muitos fios e nomes...

1. Sujeito e autoria: Possibilidades da/na formação continuada

Visando a (re)conhecer o sujeito-professor na autoria do que diz e faz, tendo como lócus da autoria o exercício docente e a participação do sujeito na escola e entendendo esses processos como formativos para o professor, este capítulo apresenta conceitos e idéias⁹ que serviram de referência à pesquisa e à leitura desenvolvidas nos capítulos 3 e 4, objetivando explicitar as posições de onde os sujeitos falam sobre seu fazer e saber.

Neste capítulo, apresento reflexões acerca de formação continuada de professores e de autoria, idéias-chaves para o desenvolvimento da pesquisa. São reflexões que consideram:

- 1.1. Perspectivas de formação profissional continuada de professores:

Apresentando algumas idéias: Neste item apresento considerações sobre uma perspectiva de formação continuada que tem como foco o exercício profissional e o sujeito-professor.

- **1.2. Sujeito e autoria:** A idéia de autoria será discutida, na perspectiva bakhtiniana, em relação a outro conceito de Bakhtin, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1953/2003). Tendo como referência essa relação, a idéia de autoria está relacionada às interlocuções do sujeito com outros (sujeitos e seus discursos) em “*situações concretas de produção dos discursos*” (Ibid., p.276), nesse caso, a escola e seus diferentes contextos.

- **1.3. Interlocução e formação profissional continuada de professores:** Aqui, reflito sobre a perspectiva de formação como interlocução entre diferentes sujeitos e de interação entre distintos saberes/conhecimentos. A idéia de formação como interlocução tem como referência as considerações de Andrade (2007a, 2007b), Andrade e Reis (2007) e Andrade e Lima (2008) em relação às idéias de Bakhtin. As autoras buscaram também em Tardif (2007) referências sobre o saber docente.

Além desses autores (cujas idéias serão apresentadas nos itens 1.1., 1.2. e 1.3.), a leitura dos relatórios de pesquisa produzidos pelos professores e a observação dos TDC provocaram reflexões que levaram, ao longo do processo, à busca por outros estudos e autores que serão apresentados no decorrer deste texto.

⁹ O adensamento dos conceitos explicitados neste capítulo se dará na leitura analítica desenvolvida nos capítulos 3 e 4.

São estudos/pesquisas que se dirigiram à leitura de diferentes formas de gêneros discursivos produzidos na esfera educacional escolar (RIBEIRO, 2005; SARTORI, 2008) e que contribuíram na mediação entre os conceitos bakhtinianos e a escola/sala de aula, representadas nos dizeres dos professores.

1.1. Perspectivas de formação profissional continuada de professores: Apresentando algumas idéias

O quadro que historicamente se construiu da formação profissional de professores, especificamente da formação continuada, foi o de programas e ações de formação promovidos pelos sistemas de ensino, em parceria com as universidades, cuja forma era, em sua maioria, cursos de curta duração com programação e ementa que visavam à aquisição, pelos professores, de saberes e conhecimentos educacionais que, por serem produzidos em outras esferas educacionais além da escola, nem sempre iam ao encontro das suas necessidades.

Esse modelo de formação tinha como base políticas públicas que visavam à capacitação dos professores uma vez que concebiam a prática docente como causa dos principais problemas escolares, entre estes, o fracasso escolar em relação aos baixos índices do desempenho escolar. Assim, a idéia central desses programas de formação era promover a competência do docente, sobretudo por meio de saberes/conhecimentos entendidos como necessários ao exercício docente, saberes/conhecimentos esses produzidos para além da escola.

O resgate do processo histórico da formação dos professores pode tornar consciente mecanismos que deram origem a alguns dos principais problemas enfrentados ainda hoje pelos docentes.

Para Nóvoa (1995), este processo aponta para o fato de que os professores estiveram sempre situados entre a proletarização, como consequência do poder centralizado e autoritário do estado, e a profissionalização, representada pelos movimentos internos de busca da identidade, formação, autonomia e construção de um saber.

Para este autor, os professores vivem duas (re)construções que se inter-relacionam e que exigem reflexões individuais e coletivas dos profissionais da educação: a primeira, (re)pensando a profissão e o papel profissional e, a partir daí, (re)inventando sua identidade; a

segunda, (re)pensando o fazer docente diante das solicitações contemporâneas.

Ao longo da história de construção da educação escolar e da formação profissional dos professores, nas políticas públicas destinadas à área, na legislação e documentos oficiais e nos inúmeros programas e ações desenvolvidos em decorrência dessas políticas e leis, a educação continuada dos professores assumiu diferentes concepções e práticas relacionadas aos conceitos de “professor” e de “atuação profissional” do professor.

Embora a formação de professores tenha sido historicamente marcada pela reprodução, racionalização e fragmentação dos saberes profissionais pela divisão do trabalho também no interior das escolas, Nóvoa (1995, p. 24) afirma a sua necessidade e defende que deva alicerçar-se no desenvolvimento pessoal, profissional e das organizações, uma vez que só pode ser concebida em dimensões tanto individuais como coletivas. Nessa perspectiva, a formação do professor se dá, portanto, num contexto de relações, o que consiste em concebê-la para além da dimensão técnica.

No Brasil, a formação profissional inicial do professor é/era de responsabilidade exclusiva da universidade. A chamada formação continuada até bem pouco tempo ou não era realizada ou se dava em cursos de capacitação organizados pelas secretarias de educação e escolas ministrados por professores da universidade ou, em alguns casos, profissionais das próprias secretarias (estadual e municipal).

Para os professores, então, a formação era/é concebida como curso, externo à sua prática e experiência, ministrado por profissionais alheios a sua realidade, na maior parte das vezes. Quanto aos conteúdos e ações da formação profissional, os professores não participavam da sua elaboração e, por isso, estes não se relacionavam ao cotidiano do professor, entre outros aspectos.

Além disso, uma vez que grande parte dos ministrantes dos cursos e capacitações eram professores das universidades, havia uma relação quase natural entre as pesquisas desenvolvidas e os conteúdos dos cursos de formação. Assim, as pesquisas sobre a escola acabaram vinculadas à formação profissional dos professores, produzindo entre estes a concepção de que os saberes e conhecimentos sobre a escola eram produzidos para além dela.

Como toda prática, se construiu também um discurso sobre ela, isto é, um discurso da formação que tinha base nessa perspectiva de formação, de educação e da função profissional e,

enquanto uma política educacional amplamente divulgada, esse discurso de formação acabou por ser apropriado pelos próprios professores que passaram a reconhecer como formativo esse conhecimento produzido externo e alheio à escola e sua realidade.

Para Tardif (2007), autor que se dedica ao estudo sobre os saberes docentes, os pesquisadores e os professores compõem dois grupos com funções distintas. O primeiro, formado por produtores do saber/conhecimento; o segundo, pelos executores, o que resultou em sérias consequências para o professor e seu trabalho.

Os saberes são, de um certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas técnicas, culturais etc. Por isso mesmo, aquilo que se poderia chamar de dimensão formadora dos saberes, dimensão essa que tradicionalmente os assemelhava a uma cultura e cuja aquisição implicava uma transformação positiva das formas de pensar, de agir e de ser, é lançado para fora do círculo relativamente limitado dos problemas e questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis. Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica, tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (p. 35).

Apenas recentemente é que se passou a reconhecer os saberes/conhecimentos produzidos pelos sujeitos da escola e a se valorizar o espaço escolar como lócus privilegiado da formação profissional de seus professores, o que ainda está em construção.

Além disso, gradativamente, ampliou-se a exigência da comunidade educacional e da própria sociedade de que a universidade tivesse uma atuação mais efetiva em relação à escola, com a organização de parcerias entre as duas instituições visando à realização de ações de formação que se aproximem mais das especificidades da escola e dos professores.

Nesse sentido, a própria demanda da escola e dos seus profissionais por espaços de reflexão e formação promoveu outras formas de contato entre escola/universidade, tendo em vista a busca por respostas a problemas que têm inquietado os professores cotidianamente e que promoveram investigações que solicitavam a proximidade e o reconhecimento mútuo da necessária parceria.

Nesse processo, foi se construindo uma rede de ações visando à escola, o que tem

alterado a idéia de formação, sobretudo a partir da ressignificação, para os participantes das ações de formação de que a escola não produz conhecimento.

A partir da década de 80, uma outra idéia de escola é pensada a partir dos estudos da chamada Nova Sociologia (NÓVOA, 1992b), cujo pressuposto é o direcionamento por um ponto de vista crítico, pelo antipositivismo e pelo resgate do histórico, da concretude e da contradição, como princípios da realização humana.

Estes estudos indicavam a escola como organização social, em substituição à idéia de órgão administrativo, o que implicava em reconhecer sua identidade e cultura própria, construídas nos embates cotidianos e por seus sujeitos.

A escola-organização assume-se como uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica. (...) Trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares (Ibid., p. 20).

A escola como organização é entendida como espaço inter-relacional formado por multiplicidade de aspectos e por vários segmentos interdependentes formados por sujeitos — os atores sociais, que somente assumem este papel neste contexto.

Este conceito diferencia-se da concepção de sistema (que supõe "elementos" justapostos, como parte de uma estrutura), bem como do sentido empresarial do termo organização, uma vez que está voltado não só às características organizacionais, mas à cultura da escola e de seus sujeitos.

Soma-se a essa nova perspectiva de escola, a identificação dos problemas e dificuldades escolares pelos próprios sujeitos da/na escola e a organização de propostas de ações visando a sua superação, também pela própria escola e grupo de professores.

Nesse sentido, como resposta, estaria a idéia de formação centrada na escola, afirmada por autores como Canário (1998). As mudanças nas concepções de formação profissional, por sua vez, levaram a transformações das suas modalidades e conteúdos tendo em vista “o apelo a novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipe, pensar a

organização da escola em seu todo, agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação” (Ibid., p. 3), o que solicita pensar o papel educativo do contexto de trabalho, isto é, pensar a relação entre situações de trabalho e situações de formação profissional. Ainda para este autor:

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham (p. 3).

A formação profissional, nesse sentido, está relacionada ao projeto educativo da escola e a um “plano de formação” (Ibid., p. 9) que, assumindo uma dimensão coletiva, relaciona a aprendizagem dos profissionais na escola/organização à possibilidade da aprendizagem da própria escola/organização, através de seus profissionais.

Paralelamente, no decorrer da década de noventa, também ganham espaço os estudos sobre a relação entre a formação da pessoa e do profissional e a idéia de percursos de formação/autoformação (NÓVOA, 1992a, 1995; HUBERMAN, 1992; GOODSON, 1992¹⁰).

Para Nóvoa (1995), há necessidade de estabelecer relações entre a pessoa, o profissional e a escola, o que, em meu entender, reporta-se aos debates dos últimos vinte anos sobre a crise de identidade profissional dos professores e que apontam como vilã a dissociação entre essas instâncias (a pessoa, o profissional e a instituição) promovida pelas condições de trabalho e pela pouca valorização da profissão, o que se dá desde o seu interior e pelas ações externas de controle e avaliação.

Nesse sentido, é preciso ter clareza de que o educador é agente de sua própria formação, o que implica em reconhecer tanto um percurso pessoal de formação como o entrecruzar de histórias e de pluralidades.

Neste processo histórico, aqui brevemente relatado, se originaram concepções e

¹⁰ As (auto)biografias e as histórias de vida são formas investigativas tratadas por Huberman (1992) e Goodson (1992). Neste projeto de pesquisa, uma vez que não se fará uso dessas formas, estes autores e seus estudos são citados em função da valorização dada ao professor e ao resgate de seu papel como produtor de saberes.

práticas de formação que passaram, gradativamente, a voltar-se à realidade da escola e do professor. Evidentemente, essas concepções convivem com ações de formação que desconsideram os contextos de trabalho e formação de alunos e professores. Mas estas são contradições inerentes a toda construção história.

É nesse contexto que quero refletir sobre o sujeito-professor como autor.

1.2. Sujeito e autoria

A idéia de autoria que aqui se apresenta foi dirigida para a perspectiva dos estudos da linguagem e, uma vez que é preciso fazer escolhas justificadas pelos limites e especificidades da pesquisa, dos autores¹¹ que exploraram esse tema em sua relação com o sujeito e a linguagem, é Bakhtin cujas idéias serviram de referência à leitura dos dizeres dos professores. Desse autor, é improvável alusão à autoria sem que se trace relação com o texto “O Autor e a Personagem na Atividade Estética”, de 1920-23/2003.

Neste texto, Bakhtin diferencia o autor-pessoa (o escritor, o artista) do autor-criador que tem sua existência dependente da obra, sem a qual ele não pode existir.

Distinto do autor-pessoa, “elemento do acontecimento ético e social da vida” (BAKHTIN, 1920-23/2003, p. 9), o autor-criador, “elemento da obra”, não é um ente físico, mas uma função narrativa imanente que condensa, num todo estético (dialógico e polifônico), um determinado feixe de relações axiológicas ou valorativas.

É a partir da posição de autor-criador que o sujeito recorta, reordena esteticamente os eventos da vida do autor-pessoa, o que envolve/solicita um deslocamento nos planos de valores da realidade para o plano de valores da obra.

Para Bakhtin, o autor-criador é constituinte do objeto estético e da obra; a posição valorativa do autor-criador em relação à obra (e a ele próprio) dá a ele força para construir o todo, criar o herói, seu mundo, lhe dar acabamento estético. É esse posicionamento valorativo que possibilita ao autor ver o todo, numa exotopia de visão em relação aos personagens/herói.

¹¹ Dentro dessa perspectiva, ao falarmos sobre autor/autoria dois textos são referência sobre o assunto: o primeiro, “O que é o autor”, de M. Foucault, de 1969; o segundo, “O Autor e a personagem na Atividade Estética”, de M. Bakhtin, de 1920-23/2003. Os autores falam de diferentes posições e, por isso, têm diferentes concepções quanto à autoria; para ambos, porém, a idéia de autoria está relacionada a um sujeito constituído do/no discurso.

Nesse sentido, o autor trabalha com a linguagem estando fora dela, mas este princípio da exterioridade em Bakhtin indica que o autor pode estar fora, mesmo estando em seu interior; é preciso um excedente de visão e de conhecimento para poder construir o herói e seu mundo esteticamente e, acrescento, eticamente.

Outra relação, e que se refere à sua idéia de dialogismo, é a relação entre o autor e a personagem, o herói. O autor-criador – que existe por razão da obra e não independente desta – se constitui nos personagens que cria. Para o autor, a diferença entre eles – autor e personagem/herói – é o excedente de visão do autor em relação aos personagens.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. Essa distância concreta só de mim e de todos os outros indivíduos – sem exceção – para mim, é o excedente de minha visão por ele condicionado em relação a cada um deles (BAKHTIN, 1920-23/2003, p. 22).

Diferentemente da idéia de autor como aquele que individualmente assina a obra assumindo ser essa uma produção própria, a idéia de autoria ganha outra extensão em Bakhtin, uma vez que, para o autor, “próprio” é tornar própria.

Assim, a individualidade de uma obra/enunciado, a atividade do autor sobre ela, se dá a partir da relação com outras obras e autores. Nesse caso, o excedente de visão do autor se amplia em relação a outros personagens/heróis que vão povoando sua obra de outros: outros discursos, outros contextos e sujeitos.

A autoria é, como aqui já foi dito na voz de Bakhtin, resposta à resposta; a autoria é, assim, o assumir uma posição em relação a um (outro) autor.

Assim, pensando na idéia de que o sujeito se constitui na linguagem (e que essa é o palco de inúmeras interlocuções que acontecem ao longo da sua história), podemos relacionar a idéia de autor (e de autoria) como um sujeito que, em interação com outros (sujeitos e discursos), afirma seus projetos de dizer e, ao afirmá-los, o faz em resposta, isto é, em “posição”/oposição a alguém. A busca pela autoria é a busca por uma palavra (o “como” dizer) que não é somente

minha.

Em relação aos professores e respondendo às questões anteriores, a compreensão dos movimentos e processos discursivos por meio dos quais, em uma situação concreta, o professor se posiciona, autor, possibilita compreender a emergência do sujeito na autoria nas situações de interlocução estabelecidas na organização social das escolas, nas tensões do eu/outro que assume, este outro, muitas vozes em relação ao sujeito.

Pensar sobre o professor como autor, assim entendendo, é forma de (re)conhecer este professor nas muitas relações estabelecidas na escola.

Em relação ao conceito de autoria e de autor, além de “O Autor e a Personagem na Atividade Estética” (1920-23/2003), outro texto de Bakhtin, “Os Gêneros do Discurso” (1953/2003), é bastante esclarecedor em relação ao “como” emerge o sujeito na autoria, nas situações de comunicação discursiva.

Em “Os Gêneros do Discurso”, a autoria é concebida como posição do sujeito que, ao dizer seus projetos, faz escolhas estando inserido em uma dada esfera ou campo da atividade. Refere-se, assim, à posição do sujeito construída na enunciação e no enunciado.

Pelas explicações que esse texto dá e que contribuem para pensar as relações estabelecidas na escola e as produções (orais e escritas) dos sujeitos-autores naquele contexto, os conceitos apresentados por Bakhtin neste texto foram usados na leitura dos relatórios de pesquisa dos professores e de seus dizeres no TDC – Trabalho Docente Coletivo.

Mas, o que é mesmo um gênero do discurso e qual a relação com a autoria?

1.2.1. Autoria e gêneros discursivos:

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta da comunicação discursiva. Isso nos leva a uma nova, a uma terceira peculiaridade do enunciado – a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva (Ibid., p. 289).

O fragmento anterior indica o enunciado como expressão do projeto de dizer do sujeito em uma situação concreta em que, na enunciação, sentidos são produzidos em relação aos

seus interlocutores, participantes da situação concreta da comunicação, em um dado campo da atividade humana.

Para Bakhtin (1953/2003), a idéia de gêneros discursivos está relacionada à idéia de enunciado. Nesse texto, os primeiros parágrafos sintetizam esta relação:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Estes enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (p. 261-262).

Do trecho anterior, podemos extrair as idéias de enunciado, interlocução, campo da atividade humana (em outros textos, esfera da comunicação discursiva) e de estilo, forma composicional e conteúdo (temático). São conceitos importantes da obra de Bakhtin cujas explicações contribuem para a compreensão dos *tipos relativamente estáveis* em que os sujeitos expressam seus projetos de dizer.

Todos estes conceitos estão relacionados, entrelaçados, à idéia de interação verbal como atividade do falante em relação ao seu ouvinte/interlocutor, idéia essa que é cara à obra bakhtiniana e nos dá o sentido da constituição do sujeito na linguagem.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, sobre as interações verbais, Bakhtin (1929/2004, p. 112) afirma:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor.

Em “Gêneros do Discurso” (1953/2003), a idéia de interação é relacionada à

compreensão da própria enunciação como resposta e posição:

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Ibid., p. 272).

Mas, para além do diálogo oral que se constitui em réplicas dos participantes diretos da comunicação, em um texto escrito, por exemplo, qual a extensão do enunciado e como um “diálogo” pode ser estabelecido? Estas são questões que necessitam serem respondidas para a compreensão da idéia do enunciado como resposta.

A idéia de contexto enunciativo não se completa sem a compreensão das características dos enunciados: a “conclusibilidade” e a “alternância de sujeitos do discurso”, o que interessa sobremaneira para a idéia de autoria. Como resposta, um enunciado precisa ser conclusivo (embora o discurso não seja nunca concluído); seu limite é a alternância dos sujeitos que enunciam.

A réplica oral, própria dos gêneros primários¹², dos diálogos cotidianos, é impossível no texto escrito, no gênero secundário, mais complexo por causa da escrita e suas marcas. Nessas situações, como se dá a alternância dos sujeitos? Todo texto é repleto de vozes chamadas pelo autor, orquestradas por ele na construção do enunciado. A idéia de polifonia, importante construção da obra de Bakhtin, sugere que mesmo no texto escrito existe alternância de sujeitos. É em relação – em resposta – ao que enunciam esses outros que o autor se posiciona e se constitui como tal.

Alguns gêneros são mais permeáveis, mais polifônicos do que outros, mas não há

¹² Sobre os gêneros primários e secundários, Bakhtin (1953/2003, p. 263) afirma a importância de que a natureza do enunciado seja estudada. Os gêneros primários são aqueles do cotidiano, caracterizados pelas réplicas orais entre participantes diretos da comunicação. Os gêneros discursivos secundários estão relacionados às situações discursivas complexas e mais organizadas e são predominantemente gêneros escritos. Na história da produção do gênero, na sua elaboração e reelaboração em situações concretas da comunicação, muitos gêneros primários são incorporados por gêneros secundários.

como dizer que um gênero (e os textos produzidos nesse gênero) é essencialmente monológico. A existência do enunciado pressupõe uma resposta; todo enunciado é um elo em uma cadeia formada por muitos outros enunciados.

É preciso também levar em consideração a heterogeneidade de formas dos gêneros discursivos como o são as atividades humanas. A elaboração/reelaboração dessas formas “pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 265), mas, como também afirma o autor, “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual” (p. 265).

A questão do estilo individual é uma questão do estilo do gênero; falar de estilo é falar também do sujeito-autor em uma dada situação ou contexto em relação aos gêneros que circulam nesse contexto e à atividade dos sujeitos sobre seus discursos no gênero.

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais, de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relações do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc (Ibid., p. 266).

Os elementos do enunciado - 1) exauribilidade do objeto e do sentido, 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (Ibid., p. 281) - são colocados em movimento pelo enunciator (ou falante) e têm relação com “uma idéia definida de autor” (p. 281) uma vez que implicam não somente nas formas típicas (e disponíveis) de gêneros de um determinado campo ou esfera, mas no projeto do falante, no sentido produzido (que se quer produzir) em relação aos ouvintes/leitores, os seus interlocutores.

Imaginamos que o falante quer dizer, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa idéia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetual. Ele determina evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado (Ibid., p. 281).

Para Bakhtin (1953/2003), o sentido de “escolha” está relacionado ao movimento discursivo do falante em um dado campo, em relação a outros sujeitos.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela comunicação pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (Ibid., p. 282).

Em todos esses trechos, Bakhtin está afirmando a relação constitutiva da língua com a vida através de “enunciados concretos (que a realizam)” (Ibid., p. 265). A concretude do enunciado está no seu pertencimento à vida em sua complexidade e multiplicidade.

Estando inserido na escola, entendida como campo da atividade humana ou da comunicação discursiva, em contato com diferentes profissionais e com os alunos, na convergência/divergência dessa realidade com as orientações da própria Secretaria Municipal de Educação e no diálogo com sujeitos e discursos de outros campos, por exemplo, o que se produziu, na EMEF “Padre Francisco Silva”, no Projeto Escola Singular: Ações Plurais, questiono: Como o projeto de dizer do professor se realiza – se projeta – nessa situação? Que escolhas faz, ou pode fazer, nesse contexto social (e discursivo) concreto? A que outros enunciados ele responde quando fala sobre sua prática, sobre a escola como um todo, sobre os alunos e outros interlocutores?

Do que até agora foi apresentado, cabem ainda outras explicações sobre “campo da atividade humana” ou “esfera de produção dos gêneros discursivos” e “situação ou contexto concreto de comunicação discursiva”.

As situações ou condições concretas de produção dos enunciados estão relacionadas a campos específicos da atividade humana em que são elaborados e reelaborados os enunciados daquele campo. As idéias de esfera da produção e divulgação dos discursos e/ou campos da atividade humana referem-se, assim, à circunscrição do enunciado àquele campo e aos gêneros

que ali circulam. Nesta pesquisa, ao me referir ao campo e/ou esfera de produção refiro-me à escola e às atividades escolares nas quais se incluem as atividades dos docentes.

A relação entre o gênero e o campo da atividade humana está associada também, enquanto construção/prática social e cultural, à história do próprio gênero e daquele campo. Ribeiro (2005) afirma que a complexização dos campos, a demanda por outras especificidades, as exigências sociais bem como as mudanças internas promovem transformações nos gêneros que são produzidos nesses campos: “As suas práticas sociais sofrem, historicamente, as mudanças do seu entorno e, em função desse movimento, seus discursos se reconfiguram e se multiplicam à infinitude reagindo de alguma forma ao que lhe é exterior” (p. 17).

A autora afirma ainda sobre a heterogeneidade dos discursos colocados em movimento em uma dada esfera da comunicação discursiva (a universidade, no caso de suas pesquisas) que também a coloca em movimento (Ibid., p. 19). O diálogo com outros campos/esferas também promove esse movimento contínuo das práticas discursivas..

Outro aspecto que é preciso evidenciar e que também está relacionado à situação da comunicação discursiva é a organização hierarquizada dos campos da atividade humana.

Bakhtin afirma que a circulação de alguns gêneros discursivos, os que se caracterizam por elementos que indicam proximidade entre autor e interlocutor e denotam intimidade e familiaridade, somente poderia acontecer em contextos concretos “fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, por assim dizer 'sem classes'” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 303).

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN, 1929/2004), o autor afirma a relação entre os processos de interação verbal entre os sujeitos e o componente hierárquico, falando sobre “a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação” (p. 43).

É nesse contexto ou situação concreta que os enunciados dos sujeitos são construídos, na relação com os gêneros do discurso que circulam nestes espaços-tempos. Se pensarmos na escola, nos contextos de produção dos discursos que ali circulam, nas relações hierarquizadas entre os profissionais (e também entre estes e os alunos), podemos nos questionar sobre a relação desse contexto/situação com o dizer dos professores.

A construção do enunciado (em estilo, forma composicional e tema ou conteúdo) está relacionada à escolha do gênero em um determinado campo da atividade humana. Como já o

afirmamos com Bakhtin (1953/2003, p. 282), a vontade discursiva do falante se insere em um gênero que dá a forma do enunciado. Porém, participam dessa escolha não somente o sujeito/falante de um lado e uma série de gêneros discursivos de outro como algo pronto e acabado; dessa relação participam outros sujeitos e é preciso lembrar que a situação discursiva da enunciação (o espaço-tempo) de sua produção relaciona-se diretamente com essa escolha.

Bakhtin nos informa sobre a heterogeneidade dos elementos e dos gêneros discursivos. Embora como tipos “relativamente estáveis de enunciados”, essa “estabilidade” se evidencia em alguns gêneros que são típicos de determinados campos, como são típicas algumas expressões de determinados gêneros. É nesse entrelaçar do que é individual com o que é social que os enunciados são produzidos.

Outra peculiaridade do enunciado é sua relação com o falante (o autor) e com outros participantes da comunicação discursiva. Como já foi apresentado, o enunciado tem origem no projeto de dizer de um sujeito/falante que diz em determinado campo. A escolha dos meios lingüísticos do enunciado e do próprio gênero é uma tarefa do sujeito do discurso centrada no objeto e no sentido.

Na entonação expressiva (Ibid., p. 283) que dá ao gênero, o sujeito pode, da posição de onde fala e para quem responde (nos tons e sons de uma dada esfera ou campo da atividade humana), reacentuar o gênero escolhido (p. 284). Em alguns casos, ocorre uma mudança de estilo capaz de mudar ou transformar o próprio gênero.

Outro elemento que determina a forma e o estilo é o elemento expressivo - “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (Ibid., p. 289) - que também determina a escolha do estilo e da forma. Bakhtin afirma: “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (p. 290). É a relação do falante com a produção do enunciado que dá sentido a essa produção.

Há duas dimensões que, inter-relacionadas, participam da construção/desconstrução do enunciado: a dimensão verbal (que consiste no estilo verbal, forma composicional e tema do enunciado) e a dimensão extraverbal (ou social), que liga o verbal ao todo da situação.

Se tivéssemos apenas a organização de recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos de forma isolada sem relação com a dimensão extraverbal, teríamos a frase/oração; é a dimensão

social que constitui o enunciado como tal.

Como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua. Por isso, cada oração isolada, por exemplo, “o sol saiu”, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado lingüístico, o seu papel possível no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração tudo o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante. Mas nesse caso ela já não é uma oração e sim um enunciado plenamente válido, constituído de uma só oração: ele está emoldurado e delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso e reflete imediatamente a realidade (situação) extraverbal (Ibid., p. 287).

A situação e o auditório social (BAKHTIN, 1929/2004, p. 125) – outro conceito bakhtiniano - obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente e nele se amplia pela ação, pelo gosto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.

Nesse contexto, o discurso do falante se forma – se projeta – em interação contínua com outros enunciados anteriores. Toda palavra minha é *palavra alheia* (BAKHTIN, 1953/2003, p. 294).

Os enunciados têm graus diferentes de alteridade. A relação do falante com o enunciado e com outros enunciados – a posição assumida do sujeito do discurso (o autor) – é, na essência, “processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (Ibid., p.298).

O endereçamento dos enunciados, a idéia do destinatário do enunciado, é idéia importante para se pensar as interações verbais e a (des)construção dos gêneros discursivos.

Para Bakhtin, todo enunciado tem autor e destinatário, que pode ser alguém a quem me dirijo diretamente (na réplica cotidiana), alguém íntimo, um familiar, um grupo ou coletividade e/ou especialistas de determinada área (uma comunidade científica, por exemplo); o destinatário, entretanto, pode ser alguém mais longe espacial e temporalmente do falante/locutor, como “um povo, os contemporâneos, um estranho, etc., ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado [...]” (Ibid., p. 301).

As modalidades e concepções de destinatários são determinadas pelo próprio campo da atividade humana e da vida à qual o enunciado se refere; o lugar do enunciator neste dado

campo também influi na concepção do destinatários.

Segundo Bakhtin (Ibid., p. 303), as diferenças nos tipos de gêneros – do familiar ao íntimo, até os neutros e objetivos – estão relacionadas aos destinatários e ao grau de proximidade entre estes e o falante.

Quanto ao estilo, forma e tema, são elementos que compõem o gênero e estão relacionados a uma esfera social e discursiva que, por sua vez, não é fechada em si mesma, mas mantém permanente diálogo (sendo algumas esferas e gêneros mais abertos que outros) com outras esferas e contextos.

Para Bakhtin, a idéia de tema ou conteúdo temático difere do que se usa na linguagem comum, o que estaria associado ao assunto central de uma conversa ou texto. Assim, o que é anunciado pelo autor nem sempre consiste em um tema; em outras palavras, tratar de um assunto não significa estar tematizando este assunto.

O tema, para Bakhtin, é construído na interlocução; o tema se constitui na enunciação, no contexto enunciativo e está relacionado à significação (BAKHTIN, 1929/2004, p. 135), à apreciação do enunciado pelo ouvinte que responde (com outro enunciado e com uma tonalidade e acentuação próprias) e à compreensão responsiva do falante. A significação é o que é reiterável e idêntico a cada repetição; tanto a apreciação como a compreensão pertencem à interação verbal entre falante e ouvinte, isto é, à interlocução, espaço-tempo onde o tema é produzido.

Quanto à forma composicional do enunciado, sua escolha realiza as formas arquitetônicas do gênero. Mas esta escolha precisa, nesse caso, ser realmente livre de imposições que determinem a escolha do gênero e da forma. Ao contrário, a forma é um dos elementos mais permeáveis às imposições do gênero. Em um texto se pode, além disso, verificar diferentes formas e gêneros a depender da flexibilidade deste gênero em questão.

Sobre o estilo, como já afirmamos, relaciona-se à individualidade, o que parece ser contraditório numa perspectiva teórica que tem como pressuposto a constituição social do sujeito e da linguagem, mas foi exatamente essa individualidade do estilo o que interessou a Bakhtin. Para o autor, os estudos sobre o estilo não devem isolar-se dos estudos sobre os gêneros.

A singularidade não pertence a um só indivíduo, mas a um grupo. A observação do estilo (bem como da forma composicional) revela o autor nos modos que o autor se posiciona, enuncia.

Sartori (2008, p.136), a partir das idéias de Bakhtin, afirma que “ao olhar para a tessitura de um enunciado, para o como o autor diz, sobressaem-se algumas marcas que lhe são peculiares e que dependem fundamentalmente do próprio gênero”.

A forma composicional, o estilo e o tema – elementos dos gêneros do discurso – se realizam a partir dessa percepção, dos dizeres do interlocutor e do contexto social. Forma composicional (ou construção composicional) e estilo organizam o conteúdo (temático) e, em conjunto, constroem os modos como se diz ou como se posiciona o sujeito-autor em relação a outros enunciados e enunciadore.

Como já foi dito, com Bakhtin, alguns gêneros são mais propícios à atividade do sujeito, à emergência do autor, a uma maior evidência, uma vez que o autor sempre está lá, como afirma Sartori (2008, p. 143); outros, exigem fidelidade à sua forma e estilo padronizados.

Há, porém, situações – enunciados – em que se passa de um estilo a outro e de uma forma à outra, o que dá a ver uma temática também a partir dos sentidos dessas mudanças. Nesse caso, não somente se muda de estilo como de gênero, havendo diálogo entre distintos gêneros e esferas da comunicação discursiva em um mesmo texto ou enunciação.

1.3. Interlocução e formação profissional continuada de professores

Em função do direcionamento dessa pesquisa pelo reconhecimento do sujeito-autor, a idéia de formação que queremos dar a ver é a de formação focada no sujeito, como sujeito do discurso, como aprendemos com Bakhtin.

É formação como processo de aprendizagem, constituído na interação com outros sujeitos e discursos, em encontros e diálogos possíveis e possibilitados na/pela escola. É formação como constituição do sujeito-professor.

Nesse sentido, a leitura de Andrade (2007a), Andrade (2007b), Andrade e Reis (2007) e de Andrade e Lima (2008) foi importante para a compreensão dessa idéia de formação.

Para Andrade e Lima (2008), a formação é compreendida como uma “situação de formação continuada” baseada na interlocução entre formador e professor¹³ e no reconhecimento

¹³ A pesquisa da autora foi direcionada à formação continuada promovida por um programa de extensão entre uma

dos professores (da escola e da universidade) como sujeitos do conhecimento.

A formação docente que concebemos privilegia o enfoque reflexivo, reconhece os professores como sujeitos de conhecimento, interlocutores, e constitui-se como um espaço de explicitação, de problematização, de discussão, de reflexão, de fundamentação e de rupturas, ações que favorecem a reconstrução e produção de saberes necessários em suas práticas pedagógicas. Na interlocução entre formador e professor, a linguagem, sobretudo a verbal, torna-se um elemento chave constitutivo do processo de formação a ser elucidado (Ibid., p. 4-5).

Para além dos desencontros e desconhecimentos que marcaram a relação (hierarquizada) entre a universidade e a escola, as autoras acreditam que é possível uma interlocução entre professores da universidade e da escola em ações e programas de formação tendo como base “o espaço efêmero e provisório da própria enunciação da formação” (Ibid., p. 1) e o reconhecimento mútuo dos saberes e conhecimentos produzidos na escola e na universidade.

Segundo Andrade (2007b), a possibilidade (outra) de diálogo da/na formação promove um deslocamento dos saberes inicialmente produzidos em uma ou outra instância ou instituição.

A autora reconhece nos “saberes científicos” em diálogo com os saberes da/na escola atravessamentos que produzem furos no tecido desses saberes em relação ao seu campo de atividade ou esfera de produção.

Quando migram para o espaço de qualquer instância da formação continuada para ter entrada numa comunicação formadora, passam necessariamente por um processo de atravessamento, em que são permeados por outros saberes, trazidos da escola, pelos professores. Atravessados, não serão mais os mesmos: serão agora conhecimentos furados. Torna-se importante localizar e entender esses furos. Eles não desvalorizam o conhecimento da pesquisa, mas os resignificam, ao colocarem-nos em diálogo com outros campos do saber, diferente do científico (Ibid., p. 125-126).

Assim, o saber/conhecimento da formação atravessado pelo outro – outros sujeitos e

universidade e uma escola da rede pública do Rio de Janeiro. Nessa cena enunciativa participavam professores-formadores (os professores da universidade) e professores de escola pública.

outros saberes – é ressignificado pela própria busca da formação: “Tais furos não são aleatórios; cada um desses furos destaca um ponto exato, resultado de buscas docentes” (Ibid., p. 126).

Nas situações de formação, o reconhecimento da escola e dos professores como produtores de saberes e conhecimentos é fundamental para a interlocução que se estabelecerá.

Mas o que são mesmo os saberes docentes?

Embora pareça óbvio afirmar a relação entre um saber produzido e seu produtor e que todo profissional tem amplo conhecimento sobre seu próprio saber profissional, Tardif (2007) nos indica como necessário que nós, professores, nos detenhamos na reflexão sobre a relação com o saber docente uma vez que, como já foi dito, houve uma separação/ruptura entre os processos de produção e aprendizagem do saber¹⁴.

É em função desse afastamento/separação que, segundo o autor, faz-se necessário que os professores considerem a relação com seu próprio saber profissional.

Para o autor, esta relação se dá na prática docente que integra diferentes saberes com os quais os professores têm diferentes relações. Pode-se, assim, definir o saber docente como “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Ibid., p. 36).

Se os três primeiros - saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares – são produzidos pelas ciências da educação, transformados em programas curriculares e transmitidos pelos organismos formadores, os saberes experienciais são aqueles produzidos pelos professores a partir de seu próprio trabalho.

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. (...) É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (Ibid., p. 48).

A base de sua produção são “múltiplas interações que representam condicionantes

¹⁴ Nas citações e/ou referências a Tardif (2007), faço uso do termo “saber” ou “saber e conhecimento” conforme o emprego do autor; em outros trechos, minha opção (já explicitada) é por saberes/conhecimentos docentes.

diversos para a atuação do professor” (Ibid., p. 49). Estes “condicionantes diversos” são aqueles relacionados a “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentamento de situações mais transitórias e variáveis” (p. 49).

Para o professor, essas situações são formativas. Estão relacionadas, além disso, ao fato de que a prática docente se constitui em interação com outras pessoas/profissionais e saberes.

Segundo Tardif (2007), no amálgama que forma o saber dos professores, a relação dos mesmos com os saberes da experiência sugere relação com a condição de produção desses saberes: são produzidos pelos próprios professores em interação com os pares, no exercício profissional, o que produz o sentido de certezas e de controle. Porém, uma vez que têm como referência um processo de produção que, como todo processo (humano) se dá na interação e em situações concretas, o sentido de “certezas” dos saberes da experiência é provisório.

Nesse sentido é que se concebe formação como interlocução. Entre os sujeitos envolvidos na formação há interação, são partícipes da mesma situação de comunicação discursiva, dizem (se referem) a uma mesma realidade, se reconhecem mutuamente na produção de seus saberes/conhecimentos e, em interação, movimental e transformam tais saberes/conhecimentos.

Andrade e Reis (2007) falam sobre o diálogo entre os saberes dos sujeitos nos processos de formação. Para as autoras, ainda em referência às idéias de Bakhtin, é preciso se questionar sobre o que acontece nas situações de interlocução.

Ao se dar voz (ao professor, na formação), o que é produzido como discurso? Ao querer ouvir sua voz, autorizá-la e escutá-la, que gêneros discursivos são considerados? Que identidades são construídas? Os constrangimentos são muitos. Não é suficiente deixar falar, dar espaço. É preciso controlar as ações que decorrem da ocupação desse espaço discursivo. Não interpretá-las como inadequada, deslocada, mas observar de que é feita. Seu necessário e intrínseco hibridismo é mescla de quê? O tecido que dá sua consistência trama-se de que fios? (ANDRADE e REIS, 2007, p. 3 o acréscimo é nosso).

As autoras falam, na formação como interlocução, sobre o diálogo de identidades profissionais ou de “posições em jogo na formação” que se dá na organização social

hierarquizada da escola ”, jogo ou movimento que segundo as mesmas precisa ser identificado.

Para Andrade (2007b), as posições assumidas podem ser transformadas, o que modificaria o discurso produzido, mas esse jogo de posições no interior da formação solicita a desestabilização de certezas, as quais temos necessidade de controlar.

Não basta se tomar a decisão e decretar que será permitida a voz dos docentes no espaço da formação. Cabe ao formador que ocupa essa nova posição ter claro que seu saber estará deslocado, será interrogado, desafiado em posto em questão. Como organizar essa nova fala? Muitos fatores deverão estar implicados nessa mudança discursiva (Ibid., p. 127).

Assim, quando Andrade fala sobre uma situação de formação como interlocução, a autora refere-se também ao discurso da formação: “a formação docente é um diálogo, no qual os saberes são comunicados entre os interlocutores que ocupam posições sócio-históricas distintas, hierarquizadas assimetricamente” (Ibid., p. 128).

Em outro trecho, afirma:

A palavra é para Bakhtin, por excelência, um signo ideológico, expressão das relações hierarquizadas entre indivíduos vivendo diferentes espaços sociais e institucionais e o discurso se tece de fios ideológicos, originários de fontes heterogêneas dentro do espaço social. Cada palavra utilizada nas interações é sempre palavra alheia, de interlocuições anteriores vividas pelo locutor que traz para a interlocução essa experiência marcada por relações sociais. Ora, na formação, os interlocutores em questão são o formador e os professores-alunos. Essas identidades sociais em interação são portanto a fonte de compreensão para se entender esse ato comunicativo específico (Ibid., p. 128).

Ainda quanto à relação entre autoria e gêneros discursivos, alguns elementos podem contribuir com a reflexão sobre formação profissional. Na perspectiva do enunciado como instância produzida na situação de interlocução, na situação concreta da comunicação discursiva (BAKHTIN, 1953/2003), pensar a formação a partir da idéia de situação concreta seria considerar:

1. uma realidade para a qual estariam voltadas as ações de formação, o que exigiria que as reflexões, estudos e práticas de formação estivessem dirigidas para um contexto

específico;

2. os participantes da situação concreta de enunciação, isto é, considerar o autor (nesse contexto, o professor em formação) na relação com seus interlocutores, não somente aqueles participantes imediatos da situação, como outros que participam de seu auditório. Nesse sentido, seria preciso considerar a relação entre aluno/professor/conhecimento;

3. os enunciados antecedentes, os já-ditos que orientam o dizer do sujeito, em se tratando de formação, considerar as experiências vividas e narradas por outros professores.

E, finalmente, um aspecto que diz respeito a todos os demais: no inacabamento do sujeito e na provisoriedade das situações de comunicação discursivas, considerar a interação entre autor e interlocutor.

2. Dizeres e contextos: O professor, a escola, os coletivos escolares

Este capítulo apresenta o contexto de produção dos dizeres dos professores, a EMEF “Padre Francisco Silva”, no período de 2004 e 2005. A idéia de apresentar um relato sobre este espaço social e discursivo é a de localizar os relatórios de pesquisa elaborados pelos professores e os dizeres do/no TDC – Trabalho Docente Coletivo no interior deste contexto.

É convivendo no contexto escolar que os professores produzem seu fazer e falam sobre ele. Nos modos, no como escrevem e sobre o quê podemos enxergar este sujeito-professor: na autoria do que faz e do que diz sobre o que faz, sempre em interlocução.

São histórias individuais (entre)laçadas a outras histórias vividas na escola, em relação a outros contextos, como a universidade, o que promove o entrelaçar da história individual, do sujeito-autor, na história de outros professores, dos coletivos escolares e da escola como um todo em suas relações com outras esferas educacionais.

Assim, os estranhamentos, as contradições presentes e presentificadas nos textos/relatórios de pesquisa, as vozes para quem o autor “responde” e em relação a o quê e a quem se posiciona o autor são reflexo dessa história coletiva e social. Em tudo, a presença do outro na constituição dos discursos e do sujeito.

Para contar sobre a escola, nos acontecimentos de 2004 e 2005¹⁵, é preciso também contar sobre alguns diálogos que se deram naquele período, entre estes o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, projeto coletivo de estudo, pesquisa e formação profissional coordenado por dois professores¹⁶ da Faculdade de Educação da UNICAMP em parceria com a escola e a FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo¹⁷.

Outros diálogos com outras esferas emergem da narrativa de nossas relações entre escola e Universidade; são discursos e sujeitos que estavam/estão presentes no cotidiano da escola e dos professores. Entre estes, as mudanças e reorganizações propostas pela Secretaria

¹⁵ Os relatórios de pesquisa [RP] e as reuniões do TDC que serão apresentados nos capítulos 3 e 4 foram elaborados/realizados em 2005, porém compõem o cenário da pesquisa minha participação na escola no ano de 2004, tendo participado naquele ano também do TDC do grupo de professores dos anos iniciais (primeiro e segundo ciclos) do Ensino Fundamental.

¹⁶ Coordenaram o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” a professora Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e o professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, ambos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP.

¹⁷ Projeto apresentado à FAPESP junto à rubrica de Programa de Melhoria do Ensino Público.

Municipal de Educação de Campinas-SP¹⁸ para todas as escolas dessa rede pública que naquele período perpassavam o cotidiano dos professores de forma intensa.

O relato que se segue teve como fonte minha participação na escola nos anos de 2004 e 2005 (relatos dos Diários de Campo [DC-1 e DC-2]), o Projeto Político Pedagógico da EMEF “Padre Francisco Silva” [PPP-05], o Relatório Parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” do ano de 2005 [RESAP-05] e entrevista realizada com a professora coordenadora do Projeto[ENTR-1] .

2.1. A EMEF “Padre Francisco Silva”

Numa pesquisa, a definição do universo de investigação é tarefa de suma importância uma vez que, embora se objetive com a inserção da pesquisadora-professora no cotidiano escolar seu (re)conhecimento, toda pesquisa, e sobretudo a educacional, tem também como meta a expansão dos resultados a outras realidades, contribuindo, dessa feita, com a melhoria da qualidade de ensino no país.

Neste caso, decidir pelo desenvolvimento da pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva” caracterizou-se, por um lado, por seus aspectos particulares, entre estes a disposição de suas profissionais à reflexão e à mudança e, por outro, pelo que de comum/universal tem com outras escolas das redes públicas: localiza-se em bairro periférico bastante populoso, tendo como principal dificuldade para o exercício de sua função educativa o atendimento à diversidade presente nas salas de aula e as relações com as famílias dos alunos e comunidade externa, que no caso desta escola se caracteriza, como em outros bairros periféricos, também por problemas econômicos e sociais.

A escola está situada no Jardim Londres, em Campinas-SP, e atende cerca de quinhentos alunos, divididos em três períodos de funcionamento: matutino, intermediário e vespertino. Em 2005, seu quadro profissional era composto por uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica, quatro secretárias, duas bibliotecárias, uma inspetora, cinco serventes, três vigias, três merendeiras e vinte e nove professores do Ensino Fundamental sendo

¹⁸ Embora a relação com a Secretaria Municipal de Educação não seja o foco de atenção desta pesquisa, o reconhecimento do contexto vivido pelos professores naqueles anos de intensas mudanças implica na consideração de alguns aspectos dessa relação neste capítulo e relato de tese como um todo.

oito do primeiro e segundo ciclos, dezessete do sexto ao nono ano, duas professoras de Educação Especial¹⁹ e duas professoras contínuas²⁰. Havia ainda três professoras da Educação de Jovens e Adultos (Suplência I, II e III) que na escola funciona no período noturno, sob responsabilidade da FUMEC, a Fundação Municipal para a Educação Comunitária.

Os professores da escola são em sua maioria mulheres²¹, com idades que variam entre 27 e 50 anos. Com nível superior na área de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas), com pós-graduação (especialização e mestrado), atuam na área de educação de cinco a vinte e cinco anos, sendo a maior parte deste tempo em escolas das redes públicas, sobretudo da rede municipal. Na Escola “Padre Francisco Silva” atuavam (em 2004/2005) em média de cinco a dez anos.

É característica desta escola e de seus professores a participação em movimentos políticos de reivindicações, como greves e Assembléias organizadas pela própria Secretaria Municipal de Educação e/ou pelo sindicato de professores.

Outra característica dos professores é o movimento à participação nos coletivos escolares, seja nos grupos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação, como o TDC (Trabalho Docente Coletivo), seja pela própria escola e/ou Secretaria Municipal de Educação, como o GA - Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização²², ou em projetos coletivos, como o Programa de Ensino “Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”²³ (de 1998 a 2000) [RFL-1, RFL-2, RFL-3 e RFL-4] e/ou o próprio Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (a partir

¹⁹Na organização do sistema de ensino municipal em Campinas-SP, a professora de Educação Especial atende, individual e coletivamente, aos alunos que necessitam de atendimento educacional especial, bem como orienta os professores de sala no trabalho com estes alunos.

²⁰ O professor contínuo - função criada pela Secretaria de Educação do Município de Campinas (RESOLUÇÃO SME n. 03/2003, publicado à página 09 do DOM de 19 de fevereiro de 2003) -, “exerce atividade docente de substituição de até 15 (quinze) dias”. Para efeito dessa Resolução, “considera-se atividade docente de substituição, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de primeira a oitava séries, as atividades didáticas, ministradas aos alunos, de forma interdisciplinar, em consonância com o Projeto Pedagógico, conforme a organização da Unidade Educacional” (SME n. 03/2003, p. 1).

²¹ Apesar deste dado, optei pelo uso do termo no masculino - “os professores” - em função da participação efetiva do Professor Roberto nesta pesquisa.

²² Criado pelos próprios professores, juntamente com a equipe de gestão da escola, o GA- Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização tinha como objetivo a criação de espaço-tempo coletivo que propiciasse a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos do primeiro e segundo ciclos na aquisição da leitura/escrita. Sobre este assunto, ver Chaluh (2008).

²³ Trata-se do Programa desenvolvido de 1998 a 2000 em parceria com a UNICAMP e o IAC – Instituto Agrônomo de Campinas que objetivava a realização de ações interdisciplinares para o ensino de Ciências em escolas públicas do Estado de São Paulo. Da EMEF “Padre Francisco Silva” participaram os professores das áreas de Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia, Ciências e Artes.

de 2003).

Ao longo do processo histórico de construção da escola e da formação dos professores, gradativamente os coletivos escolares foram sendo apropriados como espaços-tempos de formação e reflexão sobre o fazer docente e a escola. Essa apropriação se evidencia tanto em seus dizeres como em sua participação nos TDC.

Esta postura e atuação coletivas são observadas no envolvimento com as metas e projetos da escola, também em relação à defesa destes projetos junto à própria Secretaria de Educação Municipal, este um processo que se caracterizou, sobretudo, pelo fortalecimento dos grupos já existentes, pela organização de outros e pelo diálogo com instâncias antes mantidas afastadas da escola e das decisões tomadas: as famílias e a comunidade onde a escola está inserida.

Porém, inerente a todo grupo social, a diversidade também é observada, o que está para além das solicitações da equipe de gestão da escola.

Quanto aos alunos e suas famílias, são moradores do Jardim Londres e adjacências e atualmente enfrentam, entre seus principais problemas sociais, o desemprego. Embora no bairro haja histórico de violência e tráfico de drogas, estes não são problemas que o caracterizam, como acontece com outras regiões de Campinas-SP.

A expectativa dos alunos (aqui em especial os alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental) é concluir o Ensino Fundamental e cursar o Ensino Médio e Superior, visando a melhores condições de vida e trabalho. Muitos alunos, entretanto, saíram do Ensino Fundamental já buscando por um trabalho que lhes possibilite ajudar a família, o que os levará à mudança para o período noturno e, em alguns casos, ao abandono dos estudos.

As famílias são constituídas, em sua maioria, por casais que vivem com os filhos, havendo, porém, grande número de famílias nas quais a mãe sozinha se responsabiliza pela mesma. Em alguns casos, as crianças e adolescentes são criados por avós e/ou outros parentes.

A participação das famílias no processo de escolarização de seus filhos é uma meta da escola que tem sido atingida por projetos e ações que visam ao estabelecimento de relações entre a escola e os familiares dos alunos. Quanto aos alunos, uma vez que a Escola tem também promovido diferentes atividades extra-classe, a participação dos mesmos além dos horários de aula tem-se ampliado gradativamente.

Nas escolas da rede municipal de Campinas-SP, há incentivo à constituição de coletivos escolares, sendo alguns instituídos pela própria Secretaria como o TDC – Trabalho Docente Coletivo – e outros constituídos pelos professores, a partir das necessidades dos alunos e da escola.

A escola é viva e seu cotidiano é marcado pela complexidade e pelas contradições produzidas entre o micro e o macro, entre os sujeitos e as políticas públicas educacionais, entre diferentes esferas de produção, como as famílias, a comunidade, a rede de ensino, a universidade. Nestes outros contextos, convivem diferentes sujeitos que produzem seu fazer e os conhecimentos produzidos sobre este fazer. Seus discursos e ações estão em constante atrito (próprio do que está em contato...), do que decorrem outras ações e discursos. O sujeito-professor se constitui neste contexto.

Nos anos de 2004 e 2005, a EMEF “Padre Francisco Silva” refletia o movimento de seus professores em relação não somente aos alunos e suas famílias, mas também às propostas e orientações da rede municipal de ensino de Campinas-SP que apontavam para mudanças que, se implantadas, seriam decisivas para a escola e seus professores, a saber:

- curriculares promovidas pela implantação a nível nacional da chamada “Escola de Nove anos” [EFOG-04/EF-06/LEI-06], com a matrícula de alunos de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental a partir de 2006²⁴;

- curriculares promovidas pela implantação do Ensino Fundamental em Ciclos de três fases (e três anos) a partir de 2006;

- organizacionais para toda a rede municipal, não só pela implantação da Escola de Nove anos, como pela pretendida reestruturação das escolas. No caso da EMEF “Padre Francisco Silva”, a Secretaria Municipal pretendia (era esta uma das propostas feitas pela Secretaria ao coletivo da escola) que a partir de 2006 a escola mantivesse apenas o primeiro e segundo ciclos, com a ampliação do número de turmas de cada ano (de duas para três turmas) e extinguisse o período intermediário, permanecendo apenas os períodos matutino e vespertino. Tal mudança fazia parte da ampla proposta de reorganização das escolas provocadas pelo elevado número de alunos matriculados neste nível de ensino e pela grande demanda de novas matrículas, em relação

²⁴ Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006: Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão de crianças de seis anos de idade [LEI-06].

ao movimento contrário nas escolas da rede estadual, incluindo-se a ociosidade de instalações em algumas dessas escolas, o que ocorria com duas escolas localizadas nas proximidades da EMEF “Padre Francisco Silva”;

- administrativas e profissionais com a proposta de mudanças no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas [LEI-07]²⁵, que se referiam, entre outros aspectos, à função profissional dos professores, trabalho docente coletivo, formação profissional continuada, jornada de trabalho, remuneração e carga horária.

Algumas dessas mudanças, anunciadas a partir de 2004, foram efetivadas em 2005 e 2006, como a reformulação do Plano de Cargos [LEI-07]; outras foram abandonadas, como a reorganização física e administrativa das escolas da rede municipal. Naquele período, porém, a produção do fazer docente, individual e coletivamente, estava relacionada ao que viviam os professores no cotidiano escolar em relação aos alunos, aos pares, à gestão da escola e a estas propostas de mudanças.

Além disso, no cotidiano da escola, entre os aspectos relacionados diretamente à aprendizagem dos alunos, os professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental falavam, individual e coletivamente, sobre dificuldades no relacionamento com os mesmos, o que se estendia a dificuldades para ensinar.

O Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”: O Projeto foi proposto ao coletivo escolar, em 2003, em função da realidade vivida na escola e das principais necessidades dos professores, aspectos que nortearam seu encaminhamento e as ações realizadas.

Os objetivos (gerais e específicos) do projeto eram:

Geral: “Promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (Relatório Parcial do Projeto/2005, p. 34) [RESAP-05].

Específicos:

- “Promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola a partir do

²⁵ Aprovado pela Lei n. 12.987, de 28 de junho de 2007, e publicação no Diário Oficial do Município de 29/06/2007, à página 28. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências [LEI-07].

aprofundamento de conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem e a relação teoria e prática;

- Promover o planejamento e a execução coletiva de pesquisas entre docentes e alunos oriundos da universidade e profissionais da escola;

- Promover a divulgação das análises realizadas acerca do desenvolvimento profissional docente e da construção coletiva do projeto pedagógico na direção da transformação da escola e do processo ensino-aprendizagem” (Ibid., p. 34-35).

Os encontros aconteciam, inicialmente, nos TDC e tinham como ponto de partida as considerações dos professores sobre a docência e a escola como um todo, sendo que as reflexões, leituras e estudos sugeridos aos professores (naquele momento isso era feito para todo o coletivo) tinham como referência sua realidade.

Em 2003, em um dos primeiros encontros do Projeto, diante dos inúmeros problemas que eram apresentados pelos professores, a professora Ana, coordenadora do projeto, solicitou aos mesmos que apresentassem por escrito os principais dilemas postos ao exercício docente.

A idéia de “dilema” teve como referência os estudos de Pacheco (1995²⁶, p. 55) que o define como:

O que os professores sabem define-se como um corpo de significados, conscientes ou inconscientes, que surgem a partir da experiência e que se expressam em ações pessoais. É um conhecimento íntimo, social e tradicional que se orienta mais para a ação e se contextualiza pela profissão. Neste campo, estudam-se igualmente as situações problemáticas dos professores, que geralmente se designam por dilemas. Um dilema define-se por uma situação problemática que os professores enfrentam quer ao nível do pensamento, quer ao nível da prática, no discurso da atividade profissional, surgindo como um ponto de tensão que o profissional resolve e a partir do qual toma decisões.

²⁶ PACHECO, J. A. O pensamento e a acção do professor. Porto: Porto Editora, 1995. Segundo Pacheco a idéia de “dilema” refere-se aos estudos e investigações sobre o paradigma do *pensamento do professor* que se ocupa de analisar a “diversidade de tipos de conhecimentos que os professores elaboram e utilizam no seu trabalho cotidiano docente. O autor cita em seu livro autores como Gimeno (Teoria de la enseñanza u desarrollo del curriculum, 1986; El curriculum: una reflexión sobre la práctica, 1988) Zabala (Proyecto docente e Investigador de Didáctica general, 1987; Pensamiento del profesor y desarrollo didactico, 1988; Condiciones metodologicas em el estudio del pensamiento del profesor, 1988; Diários de Aula, 1994), Calderhead (Conceptualización y investigación del conocimiento profesional de los profesores, 1988) e Lowyck (Pensamiento del profesor: Una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza, 1986), entre outros. Apresentar neste relato a idéia de dilema (segundo Pacheco e seus colaboradores) objetiva localizar teoricamente a construção inicial do projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, procurando conhecer as concepções teórico-metodológicas que o fundamentaram.

Em encontro posterior e objetivando organizar eixos de discussão e reflexão que, mesmo sendo apontados pelos professores individualmente, dissessem respeito a todos, os dilemas foram organizados em “categorias” que moveram a primeira fase do projeto. A partir dessas categorias iniciais (Relatório Parcial do Projeto/2005, p. 65-66) [RESAP-05], os professores se organizaram em subgrupos – os chamados GTzinhos – para estudar e pesquisar os assuntos. As categorias eram²⁷:

1. Relações interpessoais:
 - Professor – aluno
 - Professor – professor
 - Família – escola
 - Aluno – aluno.
2. Ações didático-pedagógicas:
 - Buscando a eficácia do processo ensino-aprendizagem
 - Buscando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais
 - Para o trabalho interdisciplinar
 - Para o trabalho diversificado.
3. Motivação discente:
 - Dentro de sala de aula
 - Fora da sala de aula e/ou da escola
 - Para aprendizagem de conteúdos específicos
4. Motivação docente
5. Pensamento e ação docentes
6. Avaliação da aprendizagem: o que, como, por que, para quem?

A organização das categorias a partir dos dilemas evidenciou para os professores algo que era um dos motes do Projeto desde sua organização inicial: o trabalho coletivo como fortalecimento da escola como um todo e das ações de cada professor.

Além disso, não somente a importância das parcerias com os pares e equipe de gestão ficou premente para os professores, mas naquele momento a parceria com a universidade proposta pelos coordenadores do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” mostrou-se fundamental para as reflexões e ações desenvolvidas. Essas considerações foram importantes para

²⁷ Em 2005, com o desenvolvimento do Projeto e a reorganização dos professores nos subgrupos, as categorias ou temas de pesquisa e estudo eram: “1. Relações interpessoais; 2. Interdisciplinaridade; 3. Trabalho diversificado; 4. Inclusão; 5. Processo ensino-aprendizagem” (Relatório Parcial do Projeto/2005, p. 66) [RESAP-05].

a constituição do grupo de professores participantes e para o encaminhamento do Projeto, de projeto de extensão para projeto de pesquisa, com a solicitação de incentivo para sua execução junto à FAPESP, sob a rubrica de Programa de Melhoria do Ensino Público.

Para a inscrição do pedido de incentivo financeiro, com bolsa para os professores e outros recursos, foi elaborado um projeto coletivo tendo sido realizadas várias reuniões com os professores quando se discutia seu conteúdo. Em intenso movimento dos participantes e da coordenação do Projeto, o texto foi elaborado. Neste processo, foi criado um grupo virtual (uma lista de discussão) com o título “Nóis na FAPESP” que se constituiu em importante meio de comunicação entre os professores participantes, os coordenadores do projeto e a equipe de gestão da escola.

A partir de 2004 (a aprovação se deu em outubro daquele ano), o projeto (coletivo e de pesquisa) nomeado “Escola Singular: Ações Plurais” passou a ser organizado em duas reuniões semanais de duas horas de duração (o GT 1 e 2 – Grupo de Trabalho), um Seminário trimestral dos GT (com o objetivo de comunicar e discutir sobre as ações desenvolvidas, individual e coletivamente) e as reuniões semanais dos GTzinhos, os subgrupos constituídos pelos professores organizados a partir das categorias anteriormente relacionadas e de seus objetos de pesquisa, o que se diferenciava para cada professor embora participassem de um mesmo GTzinho.

Com o desenvolvimento do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (refiro-me aos anos de 2004 e 2005), suas ações se estenderam a toda a escola, envolvendo assim os professores que não participavam do Projeto.

A extensão do Projeto ganha, então, o âmbito do coletivo merecendo destaque a reformulação, em 2003 (implantada em 2004), do seu Projeto Político Pedagógico [PPP-05], que passou a ser organizado em três eixos: a interdisciplinaridade; a reorganização curricular; as relações interpessoais na escola (Relatório Parcial do Projeto/2005, p. 10) [RESAP-05].

Além disso, projetos relacionados à biblioteca escolar, rádio escola, grupos de teatro e de “contação de histórias”, fanfarra escolar, grêmio estudantil e o projeto recreio, entre outros, tiveram origem e foram desenvolvidos a partir da relação entre a escola e o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. Da mesma forma, foram organizadas e levadas a cabo propostas curriculares como a Assembléia de Classe, a organização do tempo escolar em aulas triplas e trimestres e o Semi-Módulo.

A Assembléia de Classe foi proposta como estratégia de mudanças individuais e coletivas²⁸ em que os alunos, refletindo sobre a sua atuação, dos colegas e professores, registrariam suas impressões, desejos, críticas e as organizariam em um painel com as inscrições “eu critico”, “eu elogio” e “eu sugiro”.

As Assembléias de Classe tiveram início no ano de 2005 e funcionaram durante todo o ano; em 2006, com a emergência de outras necessidades, foram reorganizadas quanto ao número de sessões realizadas e objetivos propostos.

Também em função das reflexões nos GT – Grupo de Trabalho, pensou-se em outras formas de se organizar os tempos escolares, tendo-se iniciado em 2004 uma nova/outra organização escolar, com aulas duplas e triplas e trimestralidade.

A organização em trimestres (em substituição aos tradicionais “bimestres”) e aulas duplas e triplas (em substituição às aulas de quarenta e cinco minutos) justificou-se por sua extensão e continuidade, o que, assim entenderam os professores, permitiria o desenvolvimento de ações mais efetivas e integradas e contribuiria com a aprendizagem dos alunos e alunas, o que aconteceu, segundo sua avaliação.

Quanto ao semi-módulo, a proposta consistia em substituir aulas isoladas ou duplas de uma disciplina pela maior permanência do mesmo professor e disciplina (ou componente curricular) com o mesmo grupo de alunos/turma. No semi-módulo, que teve início em duas turmas do sexto ano (em 2005, quintas séries), cada disciplina/componente curricular era oferecido de forma contínua (sistema de módulo/semi-módulo) por um período de horas-aula (e de dias) correspondente “à terça parte do total anual de suas aulas” (Relatório Parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais, 2005, p. 82) [RESAP-05].

A avaliação dos professores ao final de 2005 indicou que estas práticas contribuíam com o desenvolvimento das relações entre alunos e professores e na aprendizagem, uma vez que propiciavam melhor aproveitamento do tempo na apresentação do conteúdo e realização de atividades pedagógicas.

As avaliações, realizadas por professores e alunos, referiam-se também à necessidade de se pensar e realizar aulas diversificadas quanto ao conteúdo e estratégias de ensino, uma vez

²⁸ Sobre o assunto ver PUIG, J.M.X., ESCADIRBUL, S., NOVELLA, A .M. Democracia e participação escolar: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000. Esta foi uma das leituras realizadas pelos professores acerca do assunto.

que um tempo maior de permanência com a turma poderia tanto ser benéfico como prejudicial, se a aula fosse desinteressante. Alguns professores se pronunciaram sobre a dificuldade de se promover esse tipo de aulas (triplas) em função da falta de recursos materiais, do número de alunos em sala, da atuação dos mesmos (questões relacionadas à disciplina/indisciplina) e da própria característica da disciplina/componente curricular²⁹.

São considerações que, entendem os próprios professores, reunidas em coletivo³⁰, tratam não somente da prática, mas das concepções que subjazem a estas práticas, o que solicita reflexões individuais e coletivas para que sejam transformadas, por exemplo, quanto à idéia de que determinada disciplina/componente curricular está relacionada a um procedimento metodológico específico e/ou padrão àquela disciplina.

Outra proposta que emergiu das reflexões que aconteceram nos GT foi a de trabalho interdisciplinar, temática que também está nos dizeres dos professores (nos TDC e nos relatórios de pesquisa [RP], o que será discutido nos capítulos 3 e 4), evidenciando o movimento coletivo em direção a outras formas de ensinar/aprender na escola.

Refletir individual e coletivamente sobre as práticas docentes, a organização dos conteúdos escolares, a aprendizagem dos alunos e, abarcando estes aspectos, sobre a proposta pedagógica da escola, solicita, assim entendo, uma relação entre os professores e demais profissionais da escola com qualidade que propicie este pensar, dizer e fazer coletivo, o que é um processo que se constrói cotidianamente na reinvenção dessas relações e dos espaços-tempos escolares.

Ainda quanto ao desenvolvimento do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, foi em 2004 que somou-se ao grupo o professor Guilherme do Val Toledo Prado, também professor da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - e que, à época, voltava-se aos estudos da escrita dos professores (sobretudo dos Memoriais de Formação) como instrumento de formação profissional. Além desta temática, os trabalhos do GEPEC visavam à compreensão de outras formas de pesquisar na escola, buscando metodologias que considerassem o contexto escolar em suas múltiplas relações, sobretudo concebendo o contexto escolar e os professores como produtores de

²⁹ Dados dos Diários de Campo [DC-1 e DC-2] e dizeres dos professores nos TDC e nos Relatórios de Pesquisa [RP] .

³⁰ Dados do Diário de Campo de 2005 [DC-2] e dos dizeres dos professores nas reuniões do TDC.

saberes/conhecimento³¹, estudos e reflexões que se somaram às referências teórico-metodológicas do projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, em 2003.

Como professor-orientador desta pesquisa, foi por indicação do Professor Guilherme que cheguei à EMEF “Padre Francisco Silva” em abril de 2004 (tendo permanecido até dezembro de 2005) propondo à equipe de gestão e aos professores a realização da pesquisa naquele contexto, o que foi aceito.

Na escola, e anterior à minha chegada, já desenvolviam suas pesquisas outros professores-pesquisadores³² da Universidade que, como eu, buscavam a construção de trabalho de pesquisa e ensino junto à comunidade escolar.

Em 2004, além de iniciar a participação em dois dos coletivos da escola, o TDC do grupo de professores do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e o Grupo de Reflexão sobre Alfabetização e Letramento, em função dos objetivos da investigação e da perspectiva de pesquisa adotada, participei naquele ano e no seguinte de outras atividades da escola visando ao seu (re)conhecimento, de seus diferentes espaços-tempos e de seus sujeitos. Essas atividades foram decisivas para o encaminhamento da pesquisa, sobretudo quanto às aprendizagens sobre as relações entre fazer e saber/conhecimento, individual e coletivo.

Em 2004, além da participação no TDC e no GA – Grupo de Reflexão sobre

³¹ São da época as produções “Porque escrever é fazer história” (PRADO; SOLIGO, 2005) e “Percursos de Autoria” (PRADO; CUNHA, 2006), além de teses e dissertações que tratavam destas temáticas.

³² Além da pesquisa aqui apresentada, os estudos desenvolvidos na escola “Padre Francisco Silva” resultaram nos seguintes Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses de Doutorado e Livre-Docência: Guilherme do Val Toledo Prado. Conhecimento profissional dos professores e narrativas. Percursos e indícios de desenvolvimento. Projeto de livre-docência apresentado ao Departamento de Didática e Tecnologia Educacional da Universidade de Aveiro (período: abril de 2007 a abril de 2008); Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla. Construção da reflexividade docente: Indícios de desenvolvimento profissional coletivo. Projeto de livre-docência apresentado ao Departamento de Didática e Tecnologia Educacional da Universidade de Aveiro (período: maio de 2006 a setembro de 2007); Laura Noemi Chaluh. Formação e alteridade: Pesquisa na e com a escola (tese de Doutorado). Defesa em março de 2008; Adriana Alves Fernandes Vicentini, O trabalho coletivo docente: suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores (dissertação de Mestrado). Defesa em setembro de 2006; Adriana Stella Pierini, A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública: Uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós (dissertação de Mestrado). Defesa em julho de 2007; Tâmara Abrão Pina Lopretti. A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: Imagens de limites e possibilidade da ação educativa (dissertação de Mestrado). Defesa em dezembro de 2007; Adriana Lourenço, Inclusão escolar: pensamento de professores (Trabalho de Conclusão de Curso-TCC). Término em dezembro de 2005; Aline Martins Franco do Amaral, Motivação docente e trabalho colaborativo: Análise de produções escritas de professores (Trabalho de Conclusão de Curso-TCC). Término em dezembro de 2005; Angélica Sacconi Leme, Muito prazer, sou professor! – A constituição da motivação docente (Trabalho de Conclusão de Curso-TCC). Término em dezembro de 2005; Patrícia Fernandes da Cruz, A constituição de sentidos de escola: a comunidade em movimento (Trabalho de Conclusão de Curso-TCC). Término em dezembro de 2006.

Letramento e Alfabetização participei das reuniões do GT de avaliação semestral (em dezembro de 2004), das primeiras reuniões do GTzinho “Ações Didático-pedagógicas/Inclusão” e de eventos realizados pela escola como a Caminhada da Paz e o Projeto MOVIMENTARTE – Dança e Expressão Corporal. Além dessas atividades assisti algumas aulas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e atendimentos de alunos pela professora Andréa, professora de Educação Especial.

Como já foi dito, a participação nessas atividades visou ao (re)conhecimento da escola como um todo e ao encaminhamento da pesquisa, tendo em perspectiva esse saber/conhecimento sobre a escola e os professores.

Participação no TDC

Como professora-pesquisadora na escola, participei das reuniões do TDC do grupo de professores do primeiro ciclo, em 2004, e, além deste, do grupo de professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, a partir do final de 2005. A opção pelo TDC, e não pelo GT, objetivou a observação e participação em um espaço coletivo que, instituído pela Secretaria Municipal de Educação, foi apropriado pela escola e pelos seus professores com os tons e os sons deste contexto.

Especificamente em relação ao GT, Grupo de Trabalho, não participar deste espaço referiu-se a observar a relação do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” com as reflexões e fazeres dos professores optando pelo TDC, Trabalho Docente Coletivo, e mantendo afastamento do espaço instituído pelo Projeto, o GT.

Na EMEF “Padre Francisco Silva”, os TDC eram organizados em duas e/ou três reuniões semanais, sendo os professores divididos por período e ano do Ensino Fundamental em que atuavam. Assim, em 2004, funcionava um grupo de primeiro e segundo ciclos e um grupo do sexto ao nono ano; em 2005, estes grupos foram reorganizados em três: um grupo que reunia os professores do segundo ciclo (período matutino), um do primeiro ciclo (período intermediário) e um do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental (do período vespertino).

Para além do instituído pela Secretaria Municipal de Educação para toda a rede, a forma como cada escola se apropria deste instituído e o institui é particular.

Na escola, o TDC se constituiu em importante espaço de formação para os

professores, com reflexões coletivas sobre o exercício docente e sobre a escola como um todo, o que foi se ampliando gradativamente, contando-se para isso também com as intervenções da orientadora pedagógica que participava das reuniões.

Do que vivi nos encontros deste coletivo, foi significativo perceber como o grupo de professores gradativamente foi-se apropriando deste espaço-tempo coletivo para compartilhar e refletir sobre o seu fazer e o dos demais colegas.

Mas, sobre minha participação, sobretudo no ano de 2004, é preciso fazer alguns esclarecimentos.

Em primeiro lugar, lembro que o projeto de pesquisa apresentado na seleção ao doutorado e posteriormente à escola (em abril de 2004) objetivava investigar a autoria na escrita dos professores e em função desse objetivo é que havia organizado a metodologia da pesquisa.

Porém, ao chegar à escola, nos primeiros contatos com os professores, entendi que a apresentação dos textos (meu objetivo era de que os próprios professores me apresentassem seus textos) somente se realizaria a partir de minha inserção no universo da escola, no contexto concreto onde estas escritas eram produzidas e, por isso, tendo discutido essa alteração com o professor-orientador, passei a participar do TDC como forma de estabelecer relações de maior proximidade com os professores.

Mas, no TDC, uma outra possibilidade vislumbrou-se a partir da possibilidade de, naquele espaço-tempo coletivo, em contato com o grupo de professores, ver a escola e, em planos de perspectiva, os professores no coletivo/TDC e os professores na escola.

Sobre sujeitos, textos e contextos, Bakhtin (1929/2004, p. 121) nos fala sobre os contextos ou situações concretas de comunicação discursiva, a saber:

O centro organizador de toda enunciação, de toda a expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. (...) A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade.

Com isso, não quero negar (nem poderia!) o caráter social de toda enunciação, também dos textos (escritos), uma vez que, mesmo nessa condição de produção, um outro está

presente e é para ele que o autor produz. Porém, é preciso admitir que no TDC a interlocução que se estabelecia, as réplicas dos participantes ao que se fazia ouvir naquele contexto revelavam a potencialidade da interação na constituição do sujeito-autor.

Assim, deu-se a primeira reviravolta no projeto e nas minhas reflexões em relação à pesquisa: com a seleção tanto do TDC como dos textos escritos dos professores, tinha como espaços-tempos de investigação a escrita dos professores (no gênero relatório de pesquisa³³) e o TDC, um espaço-tempo onde, embora houvesse uma forma de registro, a comunicação entre os participantes era essencialmente oral.

Para Bakhtin (1953/2003, p. 300), as reviravoltas somente são possíveis a partir da inevitável presença do outro, do enunciado outro.

O enunciado está voltado não só para o seu objetivo mas também para os discursos do outro sobre ele. No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir.

No início de 2005 optei pelo TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano e participei, ao longo desse ano, das reuniões semanais do grupo. Paralelamente, participava de algumas reuniões do chamado GTzinho, do qual participavam alguns professores deste mesmo grupo e, entre eles, a professora Andréa, professora de Educação Especial que atendia aos alunos daqueles anos do Ensino Fundamental.

Dos temas discutidos e movimentos dos TDC dos professores do sexto ao nono ano, talvez em função das características da faixa etária dos alunos destas séries, escutava a preocupação com esses alunos que passavam por dificuldades, fosse em nível familiar/social e/ou escolar. Isso se evidenciava na apresentação desses casos, com o envolvimento/participação de todos os professores. Outra evidência era a socialização das práticas desenvolvidas em sala de aula.

³³ Sobre essa escolha, será melhor explicitada no capítulo 3.

3. Fios que compõem a trama: Os dizeres dos professores no Relatório de Pesquisa

Este capítulo apresenta a leitura do relatório de pesquisa [RP] de quatro professores da EMEF "Padre Francisco Silva" participantes do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. O objetivo é evidenciar os autores nessa produção, construída nas relações estabelecidas entre a escola e o projeto.

Para a contextualização da leitura realizada, apresento também uma discussão acerca da própria produção desse gênero discursivo na escola, no diálogo entre este espaço-tempo e outras esferas de produção e circulação de discursos, nesse caso, a universidade representada neste projeto, o que constitui a **PRIMEIRA PARTE** do capítulo.

Na **SEGUNDA PARTE**, a leitura dos relatórios de pesquisa é apresentada.

PRIMEIRA PARTE:

3.1. Sobre os Relatórios de Pesquisa no universo discursivo que constitui o professor e a escola: Algumas considerações

No primeiro semestre de 2005, a partir de meu retorno à escola depois das férias, sugeri aos professores do sexto ao nono ano, participantes do TDC, que, visando a conhecer mais sobre seu trabalho e suas impressões sobre a escola, me apresentassem à leitura de algumas de suas produções escritas³⁴.

A pergunta que se seguia à minha solicitação era se essa escrita deveria estar relacionada à sua função profissional (um relatório ou planejamento, por exemplo) ou poderia ser um registro de caráter pessoal. Respondia sempre que gostaria de ler algo que fosse importante, significativo para eles, o que, nesse caso, poderia se constituir também em textos relacionados a experiências em outros espaços e com outras pessoas. A escolha, eu também expliquei, seria do professor; aguardei suas produções.

³⁴ Alguns dos dados empíricos apresentados neste capítulo foram retirados de anotações dos Diários de Campo [DC] produzidos durante minha permanência na escola, nesse caso, do Diário de 2005 [DC-2].

A partir deste fato, que se repetiu com cada um dos professores, refleti sobre os gêneros que compõem o universo discursivo dos professores, pensando na relação entre as experiências do exercício docente, da trajetória profissional e do que costumamos chamar de vida pessoal e que constituem o conjunto de experiências do sujeito e, por isso, estão implicadas na sua formação.

Tendo como referência a idéia de saberes docentes de Tardif (2007) e, em perspectiva, a formação profissional continuada, quanto aos gêneros discursivos que compõem o contexto discursivo do professor faz-se necessário pensar também na inter-relação entre as esferas de produção e circulação dos gêneros discursivos, sobretudo na relação entre a escola e a universidade, o que será tratado neste relato de tese, sobretudo neste capítulo 3 e no capítulo 4.

Dos professores do grupo do sexto ao nono ano, cinco professores apresentaram-me seus dizeres escritos, tendo sido posteriormente selecionados quatro professores. Dos professores que não me apresentaram seus textos, um deles justificou o fato dizendo que a escrita produzida por ele não o representava, mas que gostaria de participar e contribuir com meu trabalho de pesquisa com sua participação no TDC, fato que também entendo como significativo para a compreensão dos processos de produção escrita dos professores, na escola.

O quadro que segue indica as produções escritas apresentadas pelos quatro professores:

Professora Maristela	Professora Maria Ângela	Professora Andréa	Professor Roberto
1. Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (de janeiro de 2005) [RPMT]. 2. Relatórios do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatórios parciais de 1) julho/1998 – junho/1999 [RFLMT-1]; 2) julho/1999 – abril/2000 [RFLMT-2]; 3) primeiro semestre/2000 [RFLMT-3]; 4) segundo semestre/2000 [RFLMT-4] 3. Programação da Caminhada da Paz – textos da professora [RPC]. 4. Textos de abertura do XVI Festival da Amizade/Diversidade Cultural [RFA]. 5. Roteiro/texto de apresentação do Projeto MOVIMENTARTE [RFM]. 6. Vivência corporal ambiente e interdisciplinaridade [TVC].	1. Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (de janeiro de 2005) [RPMA]. 2. Relatórios do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatórios parciais de 1) julho/1998 – junho/1999 [RFLMA-1]; 2) julho/1999 – abril/2000 [RFLMA-2]; 3) primeiro semestre/2000 [RFLMA-3]; 4) segundo semestre/2000 [RFLMA-4] 3. Texto intitulado “Desabafo” (de outubro de 2004) [TMA-04]. 4. “Do centro às margens: Memórias e(m) respingos de uma experiência curricular coletiva. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – 2005 [TMA-05].	Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (de janeiro de 2005), apresentado em três versões [RPA/RPA-2/RPA-3/RPA-4].	1. Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (de dezembro de 2005³⁵) [RPR]. 2. Relato do GT – Grupo de Trabalho (de 28 de fevereiro de 2005) [GTR-1].

³⁵ Embora participasse do Projeto desde seu início, o professor Roberto passou a participar como bolsista a partir de setembro de 2005, tendo elaborado seu primeiro relatório parcial em dezembro daquele ano. Atendendo à minha solicitação, o professor apresentou-me este relatório e autorizou que fizesse parte do material empírico desta pesquisa.

7. Relatórios do GT – Grupo de Trabalho do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” de 14 de março de 2005 [GTMT-1].			
8. Relatórios do GT – Grupo de Trabalho do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” de 06 de junho de 2005 [GTMT-2].			

Dos textos apresentados pelos professores³⁶ e em função da necessidade de fazer escolhas que limitassem o material empírico da pesquisa, o relatório de pesquisa [RP] foi selecionado em função de:

1. Sua elaboração (dúvidas, dificuldades quanto à escrita e também o significado e importância desse registro para os professores) emergia em muitas das conversas que tinha com os professores, também durante o TDC, o que me indicou a mobilização que essa escrita produzia nos mesmos;

2. Foi apresentado por quatro dos cinco professores do grupo do sexto ao nono ano; um dos quatro professores, a professora Andréa, apresentou-me apenas esta produção, sendo duas versões provisórias e a versão definitiva, apresentada à coordenação do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (quadro acima).

Estes aspectos levaram-me a considerar o relatório de pesquisa [RP] produzido pelos professores como um dos gêneros de sua formação e justificou sua escolha como material empírico da pesquisa. Essa escolha teve como consequência a seleção de quatro dos cinco professores.

As produções escritas apresentadas por estes professores, acrescidas do que conhecia sobre o que circulava na escola, deram a ver os gêneros que, em entrecruzamentos (RIBEIRO, 2005) que se davam naquele espaço-tempo, formavam o contexto discursivo dos professores,

³⁶ Apresentados, com o acréscimo de outros aspectos, no Inventário de Dados em Anexo.

lembrando que, em função de minha solicitação de uma produção escrita, os textos relacionados materializavam gêneros escolares escritos secundários³⁷.

A história da produção de alguns desses gêneros indicava que sua origem se dera em outras esferas e que foram apropriados pela escola, como por exemplo o foram, além dos próprios relatórios de pesquisa, os '*e-mails*' que, inicialmente usados para mensagens particulares entre professores, transformaram-se durante o desenvolvimento do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” em uma lista de discussão, a “Nóis na FAPESP³⁸”, que envolvia inúmeros participantes e grande quantidade de mensagens com diferentes conteúdos.

Investigar sobre os gêneros produzidos na escola, nesse caso, considerando as produções escritas apresentadas pelos professores, propiciava refletir sobre aquele contexto como espaço-tempo discursivo e de produção do saber/conhecimento docente.

A observação dos gêneros nos quais os professores-autores construíam seus dizeres referia-se aos modos, ao “como”, se posicionavam em relação ao outro que participava do mesmo campo (nesse caso, referindo-se ao campo da atividade humana, a educação escolar).

O reconhecimento dos gêneros discursivos em sua relação com a autoria dos professores pode constituir-se em importante elemento da formação continuada de professores, entendendo com Andrade (2007b) a formação como campo discursivo e os gêneros discursivos que são produzidos como práticas discursivas dessa formação.

3.2. Os autores dos Relatórios de Pesquisa

Os professores Maristela, Maria Ângela, Andréa e Roberto atuavam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental nas seguintes áreas respectivamente: Educação Física, Português,

³⁷ Segundo Bakhtin (BAKHTIN, 1953/2003, p. 263), os gêneros discursivos dividem-se em primários (os gêneros do cotidiano) e secundários, aqueles que apresentam maior complexidade, sendo em sua maior parte, gêneros secundários escritos.

³⁸ Durante o ano de 2005, como forma de conhecer este (novo) gênero discursivo escolar, sobretudo o processo de apropriação do mesmo pelos professores, uma vez que como ocorreu com a maioria de nós, o contato com a informática deu-se de diferentes formas, selecionei os '*e-mails*' trocados via lista e realizei leitura dos mesmos (sem o objetivo de análise). Durante o ano, foram trocadas mensagens com conteúdos diferenciados. A maior parte dos e-mails se referia ao assunto ou evento do momento, por exemplo, os '*e-mails*' foram utilizados para a construção de um texto coletivo; ao contrário, alguns professores usavam esse gênero para comunicações não realizadas na escola, por exemplo, ao final de um TDC em que havia permanecido em silêncio, o professor em questão enviava aos participantes uma mensagem, não necessariamente de conteúdo escolar. A poesia e mensagens de estímulo recebidas pela Internet eram usadas com essa finalidade.

Educação Especial e Matemática.

Quanto à participação no Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, os quatro professores participavam na condição de bolsistas desde o início do Projeto no final de 2003, com exceção do professor Roberto que passou a ser bolsista em setembro de 2005, embora participasse desde o início na condição de voluntário.

A participação nesta pesquisa de um professor da área de Educação Especial, cuja função guarda semelhanças e diferenças em relação aos demais professores, refere-se à singularidade e importância dessa área de atuação na atual composição do coletivo escolar e no desenvolvimento da função educacional da escola. Refere-se também à minha própria formação e atuação, também como professora de Educação Especial e, em função disso, dos diálogos com a professora Andréa sobre seu trabalho.

Assim, como já afirmei, a compreensão de que a atuação desse profissional é fundamental na escola justificou sua participação na pesquisa objetivando reconhecer seu fazer e saber/conhecimento no contexto de produção de seu trabalho, nas interlocuções estabelecidas com outros profissionais da escola.

A Educação Especial, na rede municipal de Campinas-SP, tem como objetivo o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, em ações preferencialmente dentro de sala de aula, visando ao atendimento desse aluno e à orientação dos demais professores e família. Os professores atuam diretamente com os alunos e têm participação em todas as demais atividades das quais participam os outros professores, incluindo o TDC.

Sua especificidade em relação à área de atuação dos demais professores é que, em função de ser uma área/modalidade ainda em construção e por sua característica de atuação, o professor de Educação Especial tem ligação direta com o Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, recebendo orientações também desse setor, o que implica em atuação profissional orientada tanto pela realidade de cada local/escola quanto pelas orientações gerais que dizem respeito a toda a área/modalidade.

3.3. A história do gênero Relatório de Pesquisa na relação com seus autores e com a EMEF "Padre Francisco Silva"

Para Bakhtin (1953/2003), há inseparável relação entre a produção e circulação dos gêneros discursivos e, portanto, também as mudanças que ocorrem nos gêneros com a histórica social dos contextos de produção desses gêneros. O autor afirma: “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p. 268).

As mudanças e transformações que se dão nos gêneros do discurso e seu estilo têm como causa a penetração de um gênero em outros gêneros (Bakhtin fala, nesse texto [1953/2003] sobre a linguagem literária), nos procedimentos desses outros gêneros, bem como também levam à mudanças, à participação de outros/novos sujeitos na situação de comunicação discursiva de um determinado campo.

A história do gênero Relatório de Pesquisa [RP] que será mostrada neste capítulo na leitura dos relatórios de quatro professores do Ensino Fundamental (que atuavam do sexto ao nono ano) refere-se à sua construção na EMEF "Padre Francisco Silva", no desenvolvimento do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, que conta com a participação de professores da escola e da universidade.

Com isso, o que quero evidenciar é a elaboração/reelaboração deste gênero no interior da escola, nas interlocuções com diferentes sujeitos, no diálogo com a universidade, nesse caso representada pelo Projeto, sua proposta e objetivos, concepções e práticas pelos sujeitos, professores da universidade, envolvidos em sua realização.

O Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, como apresentado no Capítulo 2, teve início em 2003, a partir de parceria firmada entre a escola e a professora-coordenadora do Projeto, objetivando atender a suas principais necessidades didático-pedagógicas. Naquele ano, uma das principais dificuldades era quanto ao relacionamento entre alunos e professores, o que transformou-se em um dos principais desafios do Projeto. Gradativamente, com seu desenvolvimento, outros foram acrescidos e muitos, superados.

Uma das ações do projeto, o relatório de pesquisa foi inicialmente orientado como atividade anual, posteriormente semestral, com o objetivo de relatar as atividades desenvolvidas

pelos professores-bolsistas, participantes do projeto.

Para sua elaboração (do primeiro relatório) houve, além da orientação dos professores coordenadores do projeto, alguns critérios da própria FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo que deveriam ser seguidos. O mesmo foi organizado em um roteiro de sete perguntas e apresentado aos professores. São as seguintes questões³⁹:

1. Qual a sua contribuição no projeto de pesquisa? Descreva suas atividades.
2. Quais foram as mudanças e, eventualmente, os ajustes realizados nas suas atividades de pesquisa? Especifique e justifique cada um deles.
3. Como e de que forma a equipe da universidade está subsidiando suas atividades de pesquisa?
4. Em que medida a unidade escolar tem colaborado para a execução satisfatória de seu trabalho de pesquisa (cessão de espaços, disponibilidade de tempo, materiais, etc.)?
5. Quais foram, até o momento, as principais contribuições de suas atividades de pesquisa para a unidade escolar?
6. Qual o cronograma da próxima etapa de seu trabalho de pesquisa?
7. Há outras observações consideradas relevantes para a análise do projeto, por parte da FAPESP?

Havia, por parte dos professores coordenadores, a orientação de que os professores tomassem os critérios como uma orientação e não como direcionamento. Assim, desde o primeiro relatório houve o encaminhamento para uma escrita que fosse realmente apropriada pelos professores.

Localizar o relatório de pesquisa/RP como atividade do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” nas mudanças que se deram durante seu desenvolvimento na escola (nos anos de 2003 a 2008) sugere, como já foi dito, pensar no gênero gestado naquele contexto de produção, embora o RP carregue as marcas construídas historicamente de sua vinculação com a universidade e com a pesquisa educacional produzida naquela esfera, em função de ser esta uma

³⁹ Dados da entrevista [ENTR-1] realizada com a professora coordenadora do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

prática historicamente consagrada àquele espaço.

Além disso, entendendo-se a pesquisa como produtora de saberes/conhecimentos (na maior parte das pesquisas, sobre a escola), a idéia do RP como produção originária da universidade carrega também uma outra implicação para os professores, a da legitimação do saber/conhecimento produzido na universidade, o que as ações do Projeto objetivaram transformar.

A pesquisa educacional direcionou-se por uma perspectiva que afirmava esse rigor e solicitava o afastamento entre o pesquisador e o “pesquisado” entendido como necessário ao desenvolvimento da própria pesquisa. Essa perspectiva de pesquisa tinha também como própria uma linguagem específica que a caracterizava e a diferenciava das práticas dos professores e da escola.

Estas marcas históricas determinaram a produção do RP também no que se divulgava na escola para e entre os professores e romper com elas exigiu a construção de outras perspectivas de pesquisa e de relações entre escola/universidade também no que se refere ao reconhecimento dos saberes/conhecimentos produzidos na escola.

Como aprendemos com Bakhtin, as tensões entre os diferentes contextos e sujeitos podem promover a criação de outras relações e de formas de dizer. Do encontro de professores da universidade com professores da escola, uma das formas produzidas foi a idéia do professor-pesquisador, bastante difundida entre nós como uma prática e direcionamento próprio aos professores e que contribui enormemente na sua formação.

Entendo que embora o projeto “Escola Singular: Ações Plurais” não tenha diretamente assumido como referencial teórico e metodológico a perspectiva do professor-pesquisador, essa idéia (e prática) estava implícita no seu desenvolvimento uma vez que, como idéia difundida no meio educacional e escolar, de certa forma contribuiu na formação e, conseqüentemente, nas concepções e práticas de pesquisadores e professores que têm atuado em pesquisa nos últimos dez anos.

Quando esferas de produção e circulação dos discursos diferentes (escola e universidade) são relacionadas na produção de uma prática ou gênero, relaciona-se também um conjunto de outras práticas, discursos e saberes produzidos nessas esferas. Quando o relatório de pesquisa é apropriado pelos professores (nesse caso, por meio do desenvolvimento do Projeto

“Escola Singular: Ações Plurais”), este gênero pode ser reelaborado em função das especificidades dos contextos que entram na sua produção.

O referencial teórico sobre o qual o projeto foi construído (referências teórico-metodológicas que estão no Relatório Parcial do Projeto, de 2005 [RESAP-05]) pode nos indicar o seu desenvolvimento. No capítulo II - “Corpo teórico” (p. 13), encontramos referências à teoria histórico-cultural.

Soma-se a essa orientação/direção a forma como os professores da escola se envolveram e se apropriaram do projeto, ou seja, a interseção entre o referencial teórico-metodológico dos coordenadores, a proposta de ações do projeto inicial e as concepções e práticas dos professores da escola, uma vez que todos os sujeitos envolvidos – professores da universidade e da escola – contribuíram na construção do amálgama de saberes (TARDIF, 2007) produzidos pelo Projeto.

Porém, ainda assim, sob a influência de uma determinada tradição de pesquisa educacional, a idéia de um relatório de pesquisa que tinha uma escrita formalizada e formatada ainda permanecia na escola, entre os professores, e foi sob essa história (a história do próprio gênero discursivo) que os relatórios de pesquisa foram elaborados⁴⁰.

Nossas interações com a universidade foram, na maioria das vezes, estabelecidas em contextos (e relações) organizados de forma hierarquizada. Além disso, os saberes/conhecimentos produzidos naquele espaço foram, por muito tempo, legitimados como hierarquicamente superiores em relação aos saberes/conhecimentos produzidos na escola, o que também marca a relação dos professores com este saber/conhecimento e com sua escrita.

Promover deslocamentos, rupturas em relação a este dito solicita reflexões e práticas de ambas as esferas/instituições – escola e universidade - que promovam alterações nas marcas que estão em todos nós, o que se daria também pela construção de outras relações com os próprios gêneros produzidos nesses espaços-tempos.

Pelas ações que se estabeleceram, pelas reconstruções e mudanças nos próprios

⁴⁰ Nesse sentido, também contribuía para a manutenção dessa idéia de pesquisa e de relato o fato de que o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” era vinculado à FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, órgão financiador de projetos e programas de pesquisa, conhecido por seu rigor quanto às normas e regras de produção dos projetos e relatórios de pesquisa. Embora reconhecendo a implicação deste fato na elaboração dos relatórios de pesquisa dos professores, nesta pesquisa foi considerada diretamente a relação com o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

relatórios de pesquisa [RP], entendo que esse foi o direcionamento dado pelo projeto, mas a maneira como cada sujeito se relacionou com as formas de expressão possíveis e com as estabilidades produzidas foi/é individual (no que podemos conceber como individual no interior de práticas sociais, e portanto coletivas) ou foi/é singular.

Ainda sobre a produção do relatório e as condições concretas em que isso se deu, lembro que o ano de 2005 foi marcado pelas propostas de mudanças vindas da Secretaria Municipal de Educação (apresentadas no Capítulo 2) e por aquelas realizadas pela própria escola, como o Semi-Módulo, as aulas triplas e duplas, a Assembléia de Classe, entre outras.

Foi no seio dessas mudanças, estando na escola, convivendo e trabalhando com outros profissionais, que os professores produziram o relatório de pesquisa. Lembro ainda que, naquele momento, a relação entre alunos e professores era de dificuldades. Todo esse contexto participou da produção do relatório.

3.4. Sobre a leitura dos Relatórios de Pesquisa como indicação da relação entre autoria e gêneros do discurso.

A leitura dos relatórios de pesquisa [RP] dos professores foi realizada buscando-se relacionar as condições concretas de sua produção à escola e à participação dos professores em um projeto coletivo de pesquisa em parceria com a universidade, neste caso, o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Tendo sua gênese na universidade, como relato (científico) de pesquisa, o relatório de pesquisa carrega ainda essas marcas que são apropriadas pelos professores e que acabam por determinar sua produção.

Na leitura dos relatórios, busquei observar as posições assumidas pelos autores em relação a esse contexto, tendo-se como referência o conceito de gênero discursivo, de Bakhtin (1953/2003). Para tanto, a forma composicional, o estilo e o conteúdo/tema da produção escrita, nesse caso, do relatório, foram considerados no movimento discursivo estabelecido pelo sujeito/falante em relação ao seu interlocutor/destinatário, no contexto de produção desse discurso.

Na construção dos enunciados, dos dizeres, os recursos discursivos (por exemplo, o

emprego de metáforas, intercalações, citações literais de autores estudados, o que Bakhtin chama de discurso citado⁴¹, entre outros recursos) servem de ponte entre o projeto de dizer do sujeito/falante e o contexto de produção desse dizer, isto é, estabelecem relações entre uma dimensão verbal e extraverbal dos discursos (BAKHTIN, 1953/2003, p. 277).

Os recursos discursivos são materializados no estilo do enunciado (o que está relacionado à forma composicional, ao tema ou conteúdo do enunciado e ao próprio gênero relatório de pesquisa) em entonações dadas pelo autor que dão outro colorido ao relatório, como nos indica Bakhtin.

Do conceito de gênero discursivo, foram empregados na leitura o que chamei de conceitos-mediadores, a saber: esfera *de produção discursiva*, *campo da atividade humana*, *destinatário*, *discurso citado* (BAKHTIN, 1929/2004; 1953/2003), que propiciaram, como lentes, ampliar o foco dos recursos verbais empregados pelo autor para o contexto extraverbal ou social da situação discursiva.

Embora o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” tenha sido desenvolvido entre 2003 e 2008, com a escrita de relatórios semestrais, foram tomados para a investigação os relatórios do primeiro semestre de 2005.

Tendo em vista a consigna para a elaboração dos relatórios, um aspecto comum é o relato da participação do professor no Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. É um aspecto importante porque apresenta a relação do professor-participante, autor, com o próprio projeto, o que justifica apresentá-los. Nesse caso, serão apresentados conjuntamente.

Em 2004, novos parceiros integraram-se ao grupo de estudo, um projeto mais amplo nos trouxe a oportunidade de pensamento e ação sobre a realidade, as expectativas anteriores foram atenuadas. A constituição do novo grupo foi um processo de aproximação, sedução e confiança, a conquista do espaço de um trabalho de equipe, os coordenadores do grupo com suas orientações aos nossos dilemas pedagógicos, nos esclarecimentos de temas estudados como a indisciplina, a avaliação, os processos de ensino-aprendizagem, a motivação, refletidos e discutidos com diferentes visões, foram parceiros que incentivaram a prática profissional pensada numa perspectiva de mudança e diálogo (professora Maristela).

⁴¹ Ver Bakhtin em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, 1929/2004, p. 144-154. A idéia de discurso citado, ou discurso de outrem, foi apresentada no capítulo 1.

Esse projeto surgiu de uma necessidade da própria escola, em um movimento de busca de soluções para os dilemas por nós enfrentados em nosso cotidiano especialmente no ano letivo de 2003. Por este motivo, a equipe de gestão (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) também participa dele, o que facilita bastante o andamento do trabalho. Estando todos envolvidos (mesmo sabendo que há diferentes níveis de envolvimento e de crença), as necessidades são sentidas por todos e há maior facilidade em compreender as prioridades e as necessidades do grupo. (professora Maria).

A partir dos dilemas e problemas por nós vivenciados no cotidiano de uma escola inclusiva e a possibilidade da parceria com a universidade, iniciamos um novo momento de trabalho, com orientação para pesquisas, estudos e descobertas. Temos o objetivo de, juntos, com a universidade e o apoio da FAPESP, melhorar o processo ensino-aprendizagem, investindo em nosso desenvolvimento profissional. Entre as categorias de objeto de estudo do nosso projeto apresentado à FAPESP, focamos nossa atenção nas ações didático-pedagógicas e tentamos buscar, através de nossos estudos e reflexões, quais decisões e ações devem ser tomadas dentro e fora da sala de aula buscando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (professora Andréa).

Este projeto teve início com a procura de solução para o problema de indisciplina que afligia todo o corpo docente e julguei ser importante a minha participação visto que tinha grandes problemas de indisciplina em sala de aula. Além disso, vi o projeto como uma oportunidade de estudar esta temática (tentar compreender a questão), trocar experiências com os colegas e assim chegar a uma solução (professor Roberto).

SEGUNDA PARTE:

3.5. Os Relatórios de Pesquisa dos professores

A) O invisível das relações visíveis na escola⁴² – Relatório de pesquisa da professora Maristela

Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, apresentado à coordenação do Projeto em janeiro de 2005.

O relatório se inicia...

Hoje estou assim... Hoje estou assim querendo ver e sentir uma escola que priorizasse este ser que está presente, sendo escola...Gente. Escola que é pura relação, interação, caminhos, processos de descobertas e de tantas interrogações. Quando observo a estrutura física das escolas, em nada traduzem o espaço com as pessoas. Queria que as paredes caíssem e pudéssemos aprender no gramado, embaixo das árvores, e dali falássemos do tempo e espaço. Qual? Do tempo dos sentidos e sentimentos, dos movimentos, dos saberes expressos de variadas formas na pintura, na palavra, no som, no silêncio, apenas deixando o corpo falar. É, hoje estou assim...Que todos os professores, durante uma aula, estivessem num grande encontro com seus parceiros alunos e compartilhassem a grande magia que é ensinar e aprender, conversar, escutar e refletir. E neste momento, todos estaríamos costurando uma bela colcha de conhecimentos, numa brincadeira artesanal, seríamos artesãos do conhecimento. Ao falar-se em Física, Química, Matemática, a poesia destes saberes se apresentassem na descoberta de incógnitas, dos teoremas, de modo lúdico, explorando o pensar, os sentidos, a beleza e de repente, a aula chamada Ciências mostrasse o gosto que vem da química dos sabores, dos cheiros e uma outra prosa surgisse. É, hoje estou assim...[RPMT 1] ⁴³

Nessa primeira parte do relatório, a professora Maristela anuncia uma concepção de escola e ensino - “Escola que é pura relação, interação, caminhos, processos de descobertas e de tantas interrogações” [RPMT 1]- cuja construção exigiria, é o que a autora afirma, a (des)construção de outras concepções e práticas permitindo que novas relações

⁴² Título dado pela autora ao relatório de pesquisa .

⁴³ Tendo em vista favorecer o leitor, os trechos mais longos e/ou que apresentem maior quantidade de aspectos indicados na leitura que se seguirá serão repetidos (em recortes menores) acompanhando os comentários/leitura realizados.

pudessem ser estabelecidas: “Queria que as paredes caíssem e pudéssemos aprender no gramado, embaixo das árvores, e dali falássemos do tempo e espaço” [RPMT 1].

Quando afirma “Eu hoje estou assim”, Maristela se posiciona em um tempo - o “hoje” - que, entre o passado e o futuro, indica o assumir-se no vivido e em reflexões sobre o vivido. Para Sartori (2008), o uso de expressões que marcam um espaço/tempo fala do sujeito diante da situação real que se lhe apresenta e, por isso, o faz refletir e mudar.

Para a autora, “a escolha do léxico deixa à mostra um sujeito que volta seu olhar para a própria experiência, a voz da professora aparece envolta num processo reflexivo extremamente importante, revelador da formação profissional como que em processo” (p. 108). A afirmação da professora Maristela indica esse espaço-tempo da reflexão, posição assumida a partir da qual ela escreveu seu texto.

A escola é construída na fala da professora por meio de recursos discursivos que reforçam e orientam o leitor sobre que escola é essa e quais as relações possíveis para sua construção/desconstrução. O recorte que segue [que repito de RPMT 1] apresenta alguns desses recursos:

Que todos os professores, durante uma aula, estivessem num grande encontro com seus parceiros alunos e compartilhassem a grande magia que é ensinar e aprender, conversar, escutar e refletir. E neste momento, todos estaríamos costurando uma bela colcha de conhecimentos, numa brincadeira artesanal, seríamos artesãos do conhecimento.

O sentido que se produziu com o uso de “magia”, “colcha de conhecimentos”, “brincadeira artesanal” e “artesãos do conhecimento” (termos de outro campo semântico⁴⁴) é

⁴⁴ Bakhtin afirma a compreensão do enunciado na sua relação com outros enunciados e sujeitos, isto é, explica os recursos discursivos usados na sua construção apenas na sua relação com a dimensão ou contexto extraverbal (ou social) do enunciado (BAKHTIN, 1953/2003, p. 277). Porém, ao longo da leitura dos relatórios de pesquisa e dos dizeres dos professores no TDC, senti a necessidade de explicações sobre esses recursos discursivos (sem deixar de considerar o movimento discursivo entre distintos enunciados). Para tanto, fiz uso de: Dicionário de Linguística, de J. DUBOIS et al (de 1978); Dicionário de Linguagem e Linguística, de R.L. TRASK (2004) e Dicionário de Análise do Discurso, de Patrick CHAREDEAU e Dominique MAINGUENEAU (2004). Entendo que as explicações sobre os recursos discursivos empregados pelos professores-autores para falar sobre seu querer, na perspectiva dos estudos bakhtinianos sobre os gêneros e os enunciados (BAKHTIN, 1953/2003), contribuíram para o entendimento da relação de seu uso com a situação ou contexto de enunciação. Especificamente quanto à idéia de campo semântico acima explicitada, Dubois (1978, p. 65-55) afirma: “Na terminologia mais recorrente, a noção de campo léxico não se distingue claramente da de campo semântico: trata-se, num caso como noutro, da área de significação coberta por uma palavra ou um grupo de palavras. [...]”

o de conhecimentos que, mesmo sendo reconhecidos em suas especificidades, são tecidos conjuntamente – e essa seria a “magia” dessa outra escola – na relação (quase artesanal) da realidade escolar que solicita que o fazer/saber docente seja construído em função de cada realidade.

Além das metáforas⁴⁵, a professora também faz uso de outros recursos, como as paráfrases⁴⁶ (como na relação entre “relação/interação” e “caminhos/processos” em “Escola que é pura relação, interação, caminhos, processos de descobertas e de tantas interrogações”), e de um conjunto de termos que, produzindo o sentido de complementação e associação, somam-se na construção de um sentido para ensinar/aprender como: “parceiros alunos” e “conversar, escutar e refletir”, todos os recursos do recorte anterior [RPMT 1].

Sobre os recursos da língua (dimensão verbal), Bakhtin fala sobre a necessidade de que sejam relacionados ao contexto extraverbal (BAKHTIN, 1953/2003, p. 277), sem o qual estes recursos são somente fenômenos da gramática. No caso do relatório de pesquisa, esse contexto extraverbal, ou social, refere-se à produção dos discursos no campo da educação escolar (em contato/diálogo com outros campos). A metáfora seria, assim, um lugar de dizer construído pela autora no interior desse campo e gêneros. “Colcha de conhecimentos”, como já foi dito, sugere a relação entre diferentes conhecimentos, o que fala das concepções da autora sobre escola e ensino.

Nesse contexto, no relatório de pesquisa, ela projeta seu dizer sobre os embates cotidianos da escola e sala de aula no diálogo com diferentes sujeitos e também com sujeitos e discursos de outro campo, nesse caso, com os professores-coordenadores do Projeto “Escola

Recentes estudos têm mostrado que as proposições que alicerçam as palavras exigem que se as tome em conta na descrição do modelo de competência: uma descrição mecanicista do léxico, como uma combinatória de traços, não poderia explicar o jogo da enunciação (presença do falante no enunciado), não mais que das modificações da competência geral (conteúdo ideológico das unidades)”

⁴⁵ A metáfora é “o uso não literal de uma forma lingüística utilizada como recurso para chamar a atenção para uma semelhança percebida” (TRASK, 2004, p. 190). Encontrei também: “A concepção interativa da metáfora estendeu o mecanismo ao conjunto do enunciado. [...] A metáfora consiste em fazer interagir, em um enunciado, dois campos semânticos, em que um forma o foco e o outro, a moldura da figura” (CHAREDEAU, P.; MAINGEUENAU, D., 2004, p. 329). Sobre as metáforas, Sartori (2008) afirma que evidenciam “um sujeito que sabiamente lida com a heterogeneidade constitutiva do discurso e com as adversidades das condições de sua produção, dialogando abertamente com um leitor que desejaria ver esse discurso mais homogeneizado” (p. 160).

⁴⁶ Sobre a paráfrase, seu uso refere-se a uma relação de paráfrase cujo sentido é o de “uma relação de equivalência entre dois enunciados, um deles podendo ser ou não reformulação do outro. [...] De uma maneira geral, a paráfrase exige uma continuidade semântica entre os dados que ela aproxima. Por mais óbvia que seja a ligação, sua presença é necessária para a manutenção da relação” (CHAREDEAU, P.; MAINGUENEAU, D., 2004, p. 344)

Singular: Ações Plurais”, suas orientações, as determinações da FAPESP e os objetivos e metodologia do projeto.

Ainda do trecho anteriormente citado [RPMT 1], a professora envolve o leitor/interlocutor em seu projeto por meio de um “nós” do qual ela faz uso e que produz o sentido de uma solicitação a esse outro professor, e demais profissionais da escola, para um projeto que se pretendia comum: “Queria que as paredes caíssem e pudéssemos aprender no gramado, embaixo das árvores, e dali falássemos do tempo e do espaço”.

O “nós” indica a inclusão e é dessa posição que ela fala/escreve aos seus interlocutores. Entre o “eu” e o “nós”, a professora faz também referência⁴⁷ ao outro, um ele - o “professor” de quem ela fala: “Que todos os professores, durante uma aula, estivessem num grande encontro com seus parceiros alunos e compartilhassem a grande magia que é ensinar e aprender, conversar, escutar e refletir” [RPMT 1].

Para Sartori (2008, p. 154):

É importante perceber que a alternância de eu para nós ou ele (o professor) não é uma questão lingüística simplesmente. A forma pela qual as professoras-alunas se dizem, se inscrevem no seu falar revela como se situam frente ao próprio dizer. Há três movimentos básicos criados pela maioria delas: o do eu, que se assume, que delega a si o direito autoral do texto – mesmo que crie um personagem em primeira pessoa -, o do nós, que partilha angústias e deveres com sua categoria profissional, e o do ele, que se afasta do dizer, direcionando a outrem (embora esse outrem também seja um termo hiperônimo, ou seja, participa da mesma classe semântica do eu que fala) responsabilidades e tarefas.

Do hoje – “Hoje eu estou assim” e “encontro-me aqui, também personagem em um caminhar”- desse tempo, um presente construído no texto, a professora desloca-se para um outro tempo.

A escola encontrava-se passando por processos de mudanças,

⁴⁷ As formas de referência estão relacionadas ao gênero, a como, nos tipos relativamente estáveis de enunciados, os sujeitos se posicionam, também a como fazem referência a si mesmos e/ou fazem referência a um outro. Nesse caso, de um relatório de pesquisa, as formas de referência evidenciam também a entonação da autora, a elaboração de um texto que, para além das imposições do próprio gênero, pode refletir a individualidade da/na autoria. O uso de “os professores” foi um recurso comum a outros professores na escrita do relatório de pesquisa, bem como nos dizeres do TDC, o que será apresentado no decorrer do relato da tese, neste capítulo 3 e no capítulo 4.

principalmente nas relações intra e interpessoais, já que o grupo de gestão e de professores havia mudado em decorrência da efetivação nas funções de vice-direção e orientação pedagógica, além da remoção e substituição de professores [RPMT 2].

Entre presente/passado, a autora cria possibilidades de dizer ao outro e do outro: diz aos destinatários do texto e diz de um “ele”, o professor, que se amplia para a equipe de gestão (no trecho anterior [RPMT 2]) e, na sequência [RPMT 3], envolvendo também os alunos, pais, funcionários, ex-alunos e a comunidade.

Encontro-me aqui, também personagem em um caminhar, adequando-se a estas tantas alterações. Nós que somos os sujeitos, os alunos, os pais, os funcionários, os professores, a equipe de gestão, ex-alunos, ex-funcionários, a comunidade escolar, fazendo o espaço ter vida, nas relações de encontros, desencontros, idas e vindas alteradas anualmente, modificações necessárias que deixam suas marcas. São as marcas das vivências e vínculos pessoais que nos enriquecem em nossa formação e constituição do que somos, a imagem, a auto-estima, nos valores éticos e morais, enfim em nosso corpo e na alma. Isto se estabelece com a identificação com o outro, a afetividade, na amizade, me reconhecendo pertencente a um espaço no e para o grupo, conseqüentemente, podendo ocorrer a admiração, o respeito, a reciprocidade, os enfrentamentos, os conflitos, a busca pelo entendimento frente às diferenças, pois, vivemos em uma sociedade em constante transformação, dinâmica, rica em contrastes e contrários que se desenvolve e muda [RPMT 3].

Da leitura é possível afirmar que este “nós” a que a professora se refere não é apenas forma de referenciação do outro, mas indica a organização de um tema: a relação individual/social na escola e na construção do fazer docente, que no trecho anterior ela explicita: “São as marcas das vivências e vínculos pessoais que nos enriquecem em nossa formação e constituição do que somos”.

Este outro (em “[...] Isto se estabelece com a identificação com o outro, a afetividade, na amizade, me reconhecendo pertencente a um espaço no e para o grupo, conseqüentemente, podendo ocorrer a admiração, o respeito, a reciprocidade, os enfrentamentos, os conflitos, a busca pelo entendimento frente às diferenças” [RPMT 3]) constitui o sujeito também no seu discurso repleto de palavras alheias, algumas mais evidenciadas, outras não, “mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações

individuais” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 293).

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1929/2004), Bakhtin afirma diferentes orientações acerca da apreensão do discurso de outrem, ou discurso citado. Na primeira orientação, chamada *linear* há contornos nítidos em relação ao discurso citado, o que o mantém nessa condição, de citado; no chamado *estilo pictórico*, a segunda orientação, o autor/narrador apaga as fronteiras desse discurso por meio do colorido de suas entoações (Ibid., p. 150). Em todas as formas, o que determina sua escolha é o projeto de dizer do sujeito, a situação concreta de produção do discurso e os participantes.

A construção de um relatório de pesquisa [RP} prevê o uso de formas específicas de citação⁴⁸, como a citação literal. Há, então, no texto da professora Maristela, referências explícitas a autores como Chauí (2000⁴⁹), Puig et al (2000⁵⁰) e Freire (1982⁵¹).

Porém, se a citação de autores estudados é uma marca deste gênero, a relação produzida pela autora sob as idéias desses autores – na forma/estilo como ela o fez - dá uma entonação própria ao texto. No recorte abaixo, uma citação é emoldurada pelo dizer da professora.

A consciência psicológica ou o eu é formada por nossas vivências, isto é, pela maneira como sentimos e compreendemos o que passa em nosso mundo que nos rodeia, assim como o que se passa em nosso interior” (CHAUÍ, 2000, p.71). Entendo que a escola oportuniza muitos espaços e tempos para conhecê-la e reconhecê-la em seus contrates, no movimento do grupo ao não isolamento, a possibilidade de sentir o espaço-escola em seu dinamismo, que não é o que os olhos detectam imediatamente, mas aquilo que se vê e se sente no percebido num ritmo vindo do sensível, do coração. Relacionamentos de proximidades entre pessoas que podem oferecer ocasiões de descobertas, as surpresas, proporcionando transformações qualitativas em nós e no

⁴⁸ Na sua construção original, ainda na relação com a esfera da universidade, os gêneros acadêmicos ou científicos, nesse caso, o relatório de pesquisa, indicam como elemento constitutivo a referência a autores estudados, o que é chamado de “fundamentação teórica”. A indicação mais recente para a elaboração de textos nesses gêneros é de que haja relação entre as idéias dos autores estudados e as experiências profissionais do autor, o que também foi indicado nas orientações dos professores-coordenadores do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” em relação à produção do relatório (dados do Diário de Campo [DC-1 e DC-2] e entrevista realizada com a professora coordenadora do Projeto [ENTR-1]). Porém, a leitura dos RP, a começar pelo da professora Maristela, [RPMT] indica que as formas de apropriação do discurso de outro, nesse caso de autores estudados, se deu de forma bastante diferenciada.

⁴⁹ CHAUÍ, M. Filosofia. São Paulo: Ática, 2000

⁵⁰ PUIG, J.M.X., ESCARDIBUL, S., NOVELLA, A.M. Democracia e participação escolar: Propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

⁵¹ FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

outro, onde novos fatos e momentos escolares ocorrem destas interações. Fatos escolares que não se encontram somente nas salas de aula, em reuniões, numa armadura burocrática, miram-se nos movimentos das pessoas, os agentes, nas atividades extra-sala, nos festivais, festas, torneios, organização de eventos, na partilha das experiências e conhecimentos [RPMT 4].

No que posso observar da elaboração do texto da professora, a relação entre as idéias dos autores e as suas próprias indica que os limites entre esses dois discursos são rompidos; a professora insere seus comentários, concorda, discorda e estabelece relações com outras “leituras” e com as idéias de outros sujeitos. Nesse sentido, a “fundamentação teórica” perde o *status* de um discurso superior e se submete, ou se mistura, ao relato da experiência da professora.

A leitura que faço é de que a professora indica, no trecho anterior [RPMT 4], um “nós” que diz da escola como possibilitadora de espaço-tempo, não somente para reconhecê-la na sua função educativa, mas também para o reconhecimento mútuo dos sujeitos que lá convivem. Estes outros espaços-tempos (as atividades extra-sala, os festivais, festas, torneios, organização de eventos) possibilitam, segundo a professora, a substituição da “armadura burocrática” das reuniões e da sala de aula pelo “movimento das pessoas”.

No trecho que segue, sobre o Festival da Amizade, se estabelecem relações entre as atividades do Festival e aprendizagens propiciadas pela interação entre os diferentes participantes. São relações que se referem não somente a este evento, mas também à aprendizagem escolar, o que a professora anuncia desde o início de seu texto, a saber, a escola como espaço-tempo de aprendizagens que não estão circunscritas à sala de aula (e este é o ponto defendido pela professora), rompendo com as “armaduras burocráticas” impostas pelos espaços físicos e pela ausência de diálogo. No trecho abaixo:

A partir da vivência de um fato escolar pudemos observar vários aspectos relacionados à dimensão das interações. Resgato as avaliações da comissão organizadora e dos alunos líderes que trouxeram algumas colocações dos colegas do próprio grupo sobre o Festival. Utilizamos os conceitos descritos por Puig et al (2000) com as Assembléias de classe que em sua organização têm como recurso o painel com estas perguntas. 1) Eu elogio, 2) Eu critico, 3) Eu sugiro. Após nossa análise conjunta do evento, alguns comentários de alunos líderes: Gabriela⁵²: A liderança criou em mim mais responsabilidade, dá trabalho; Tadeu: Gostei da medalha de honra; Renato e

⁵² Os nomes dos alunos citados são fictícios.

Marcela: Duas equipes xingaram a comissão e eu não gostei. (...); Juliana: Para ser líder necessita de paciência [RPMT 5].

Ainda do que foi citado anteriormente, a avaliação dos alunos é trazida ao texto e sugere o reconhecimento, pela professora, desse aluno como participante da construção desses outros espaços-tempos escolares, além da sala de aula. Para dizer do aluno, Maristela não somente relata, mas traz a própria voz do aluno compondo seu enunciado e também faz referência a Puig (2000), este um outro explícito mais distante.

A relação aluno/professor evidenciada no recorte anterior será uma constante também nos RP dos demais professores. O aluno de quem se fala, representado nos dizeres, é um outro que participa da constituição do professor para quem, como participante da situação discursiva e do auditório social (BAKHTIN, 1929/2004, p. 112), responde a professora.

Ainda no decorrer do texto, a professora diz para diferentes interlocutores e, dizendo, se desloca para outras posições, seja como participante da comissão organizadora do evento, seja como parceira de outra professora na organização do Projeto MOVIMENTARTE de Dança e Expressão Corporal, outro evento promovido pela escola.

Sobre essa experiência, a professora diz:

Nós tínhamos formação e experiências diferenciadas, mas também pontos de vista e crenças em comuns na estruturação do projeto, no planejamento, no objetivo e foi se constituindo, a partir do respeito mútuo, do espaço e tempo de cada uma, a confiança, a admiração e a afetividade, surgiu um vínculo de grande parceria de trabalho com o outro (no caso, a outra, a professora Gilda⁵³). Fortalecendo e modificando os nossos conhecimentos individuais que, integrados, reestrutram-se na construção de uma proposta com a expressão corporal e dança, aliado também aos conhecimentos dos alunos [RPMT 6].

Assim, segundo seu relato, a indicação parece ser de que os eventos narrados pela professora promoveram tanto fortalecimento quanto mudanças nos “conhecimentos” individuais, o que se dá sobretudo pelo estabelecimento do diálogo, também com os alunos. A professora

⁵³ Além dos nomes das professoras Maristela, Maria Ângela, Andréa e do professor Roberto (cujos relatórios de pesquisa são apresentados neste relato de tese), todos os demais são nomes fictícios.

afirma: “Já não eram os mesmos alunos do início do ano, nem nós as mesmas professoras” [RPMT 7].

Fazendo relação com a “colcha de conhecimentos” a que a professora faz referência no início do seu relatório [RPMT 1], é possível relacionar a imagem da “colcha” à interação entre os diferentes saberes/conhecimentos dos participantes do MOVIMENTARTE. O artesanal se relacionaria, na leitura que faço do RP da professora Maristela, ao não definido a priori, ao “não acabado” que encantava alunos e professores, mas também assustava.

Os questionamentos da professora, que constroem o fragmento que será apresentado na sequência [RPMT 8], sugerem a reflexão sobre temas que a inquietam, sobre os quais ela se questiona e, ao fazê-lo, também pode promover a reflexão do leitor sobre essas temáticas. Os questionamentos são recursos discursivos que, enquanto perguntas estariam voltados ao outro de quem se esperaria uma resposta, mas que, nesse caso, sugerem indicar a reflexão do próprio autor sobre o que enuncia.

E a escola transcorre tão viva num grande palco com entradas e saídas com vários protagonistas. De que modo estes fatos, as ações, as atitudes, os posicionamentos são analisados e vistos pela comunidade escolar, onde muitas vezes *perdemos o bonde* de um momento, deixando passar algumas oportunidades de viver estes vínculos. Na proposta pedagógica escolar, que preconiza a cooperação, a autonomia, o trabalho solidário, o respeito, dentre outros, nos parece tão claro, mas será que na perspectiva da prática exercitada, estes aspectos são realmente considerados ou ainda nos é de difícil e intrincada aplicação? Buscar no invisível, nos detalhes das relações visíveis, um outro olhar de ser e fazer escola. Faço algumas indagações. Qual o aproveitamento de espaços e tempos no aprendizado? Quais são os tempos internos ou externos que se processam vínculos entre pessoas? Em quais espaços estabelecem-se as parcerias de solidariedade e cooperação? A tolerância? Qual é o seu e o meu envolvimento? Os medos? O poder? A hierarquia? O contexto? Os interesses individuais? A coletividade? A motivação? A felicidade? Respostas??? [RPMT 8]

Termos e expressões como “espaços e tempos no aprendizado”, “parcerias de solidariedade e cooperação”, “o poder, a hierarquia e o contexto”, “a coletividade”, “a motivação” se misturam a outros questionamentos que sugerem relação com as inquietações da professora, o que ela expressa por: “A tolerância? Qual é o seu e o meu envolvimento? Os medos” e/ou

“[...] A felicidade? Respostas???”. Assim, na rede discursiva que constitui a professora se entrelaçam os saberes/conhecimentos de diferentes origens/fontes na construção de seu querer-dizer.

Ainda do recorte anterior, a professora faz menção ao título do relatório de pesquisa, nesse caso em: “Buscar no invisível, nos detalhes das relações visíveis, um outro olhar de ser e fazer escola”.

Ao longo de todo o relatório, a professora Maristela vai construindo seu texto nas posições assumidas como autora, no diálogo que constrói com seus interlocutores (os pareceristas da FAPESP, os professores-coordenadores do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” e outros sujeitos, como os demais professores da Escola e alunos), na forma/estilo escolhidos para, no interior de um gênero, falar sobre seus projetos, posicionar-se como sujeito.

Especificamente no recorte que segue, a inserção de uma poesia na construção do relatório promove, com a mudança do estilo, a reacentuação do próprio gênero.

O Cirandar das relações

(...) rodopia, rodopia.
No ritmo do rodeio, meia volta,
volta e meia
recomeça o rodeio...
redemoinho de crianças,
um abraço, uma dança
gira, gira, aliança,
não há liderança,
a ordem é circular...
na roda líder não há
É dar as mãos e brincar ! (Miguez, F.) [RPMT 9]

Para Bakhtin (1953/2003), o estilo individual do autor se realiza na inscrição de seu dizer em um gênero discursivo. Assim, falar em estilo individual é falar da entonação dada pelo autor ao estilo do/no gênero discursivo; é atividade do sujeito-autor sobre seu próprio discurso e, nesse caso, tendo em vista tratar-se de um relatório de pesquisa, a forma/estilo com que construiu seu texto.

As marcas da autoria se referem ao que foi mobilizado na professora e que produziu

essa forma discursiva de resposta, de lançar-se ao outro, de mobilização de seu projeto de dizer. Ainda aqui a idéia bakhtiniana de que “a situação dá forma à enunciação impondo-lhe esta ressonância em vez daquela” (BAKHTIN, 1929/2004, p. 114).

Quanto à forma e ao estilo, nesse caso, a forma e o estilo com que a professora constrói seu relatório de pesquisa, o que inclui a inserção de outros gêneros, por exemplo de uma poesia, é necessário refletir sobre o que a mobilizou, sobre o que, naquele contexto, promoveu essa construção.

É somente nas últimas páginas de seu relatório que a professora Maristela anuncia seu objeto de estudo (“relaciona-se à percepção (olhar) do aluno sobre a dimensão das relações e a afetividade”), bem como anuncia a metodologia de pesquisa adotada - “[...] partindo-se da questão 'O que é afetividade?', os alunos (sexta a oitava séries) responderão por escrito. Utilizarei, no segundo semestre, a técnica da autoscopia, um recurso de vídeo-gravação de uma prática com o objetivo de pesquisa, coleta de dados e auto-avaliação de um ou mais protagonistas em determinada situação” [RPMT 10].

Além das respostas dos alunos, as atas das Assembléia de Classe também foram analisadas para “identificar os aspectos abordados e discutidos pelos alunos, principalmente os referentes às interações” [RPMT 11].

Cabe enfatizar que a professora não buscou em sua pesquisa a compreensão dos alunos, mas “a percepção (olhar) do aluno sobre a dimensão das relações e a afetividade”, reforçando ainda mais sua concepção de que o saber se constrói pelo sentir e pelas percepções dos sujeitos sobre as experiências com o outro e sobre os espaços onde essas vivências se dão.

É, portanto, o olhar de diferentes sujeitos sobre o vivido, nesse caso, do aluno, que a professora Maristela quer reconhecer para, a partir deste olhar outro, reconhecer-se, à escola e ao fazer, saber/conhecimento dos professores.

B) A constituição da Interdisciplinaridade na escola: O olhar da disciplina de Português – Relatório de pesquisa da professora Maria Ângela

O texto se inicia com a apresentação, pela professora, de diferentes níveis de atuação profissional estabelecidos a partir do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”: “a) individualmente, b) no GT (Grupo de Trabalho), c) no subgrupo, d) na escola como um todo e e) fora da escola, divulgando nosso trabalho” [RPMA 1]. Em cada um desses níveis a professora relata sua participação e dos demais professores, indicando relações entre essas diferentes atuações.

Na sequência do texto, a professora Maria Ângela faz referência a sua participação no Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, ao seu desenvolvimento e de cada participante.

Nos primeiros meses de desenvolvimento do projeto, o grupo como um todo foi se adaptando, cada um com a sua atividade de pesquisa. Principalmente nos subgrupos, sinto que não foi/tem sido muito tranquilo, para nós, definirmos um objeto de pesquisa para maior estudo e aprofundamento. Cada um integrou um subgrupo e está em um constante processo de aprofundamento maior de seus interesses, da bibliografia e da metodologia mais adequada para a realização de sua pesquisa [RPMA 2].

Embora a apresentação do projeto, de sua participação nas atividades desenvolvidas, fosse um dos aspectos solicitados para a elaboração do relatório pelos coordenadores do projeto e pela própria FAPESP, é significativo observar como cada sujeito percebe essa participação, e de outros, e produz a partir de diferentes aspectos. A professora Maria Ângela escreveu:

No meu caso, mais especificamente, já havia participado de um outro projeto de pesquisa financiado pela FAPESP nessa mesma escola (de julho/98 a julho/2001), o que contribuiu bastante para amenizar as dificuldades, principalmente as que se referem à escrita dos relatórios. Passar a ser também um professor-pesquisador não é tarefa fácil e traz a nós, docentes, muitos medos e estranhamentos. Por isso, considero a escrita desse primeiro relatório um grande desafio para a maioria de nós. Além disso, o fato de esse ser um projeto do qual participa a quase totalidade dos profissionais da escola, tem aspectos positivos e negativos. O positivo, em minha opinião, é que quase todos estão envolvidos e isso dá um enriquecimento muito grande para a escola como

um todo, havendo respingos por todos os lados. Sem falar na diversidade de idéias e opiniões que aparecem, enriquecendo o processo. O negativo me parece ser a dificuldade de administrar esse grande número de pessoas envolvidas. Tenho a impressão de que é necessário desenvolver em cada um uma certa *autonomia*, isto é, a possibilidade de estar refletindo e principalmente registrando os acontecimentos e os aprendizados que vão se dando. Isso é uma coisa que acaba acontecendo só com o passar do tempo, quando as pessoas vão se sentindo mais confiantes e capazes. De qualquer forma, enxergo como desafiante, mas muito positivo o fato de o projeto envolver tantas pessoas em uma mesma unidade escolar [RPMA 3].

A expressão *professor-pesquisador*, bastante utilizada pelos sujeitos do campo da educação escolar, foi apropriada pelos professores e tem sido empregada para caracterizar a atuação dos profissionais da escola quando pesquisam a sua própria prática.

As palavras são apreendidas, ou apropriadas, de outros enunciados de uma mesma esfera da comunicação discursiva, “porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc.” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 297).

Nesse caso, de *professor-pesquisador*, citá-la, torná-la palavra própria implica no reconhecimento dos sentidos dados (no plural porque o uso difere e porque sentidos vão se alterando e se acrescentando ao uso que dá o sujeito) a essa palavra, que, nesse caso específico, carrega marcas do encontro e diálogo, nem sempre tranquilo, entre duas esferas diferentes, a escola e a universidade, uma vez que, como já foi dito, por muito tempo a tradição de pesquisa referiu-se à pesquisa promovida pelos profissionais da universidade.

No relatório de pesquisa da professora Maria Ângela, o sentido produzido para “**ser professor-pesquisador não é tarefa fácil**” sugere que o “professor-pesquisador” precisa de competências não comuns ao professor, uma vez que, mesmo como um fazer dos professores da escola, sua relação com a pesquisa, entendida até bem pouco tempo como prática relacionada à universidade, parece ser o motivo dos “medos e estranhamentos” (em “**Passar a ser também um professor-pesquisador não é tarefa fácil e traz a nós, docentes, muitos medos e estranhamentos**”). Mas a professora, é o que parece, está falando de um outro professor uma vez que ela indica que a participação em outro projeto de pesquisa propiciou amenizar as dificuldades com a escrita.

Sobre “amenizar as dificuldades, principalmente as que se referem à escrita dos relatórios” (do mesmo recorte/RPMA 3), a afirmação da professora parece indicar a aprendizagem (ou inserção) à forma de escrita de uma outra esfera. Isto é, refere-se à construção da escrita do relatório a partir do contexto e gênero determinados.

Sobre essa consideração, porém, Bakhtin (1953/2003, p. 284) afirma tanto a coação do gênero quanto a individualidade do falante/autor, que pode ser refletida no gênero.

Esses gêneros, particularmente, os elevados, oficiais, possuem um alto grau de estabilidade e coação. Aí a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero, e só leves matizes de uma entonação expressiva [...] podem refletir a individualidade do falante (a sua idéia discursivo-emocional). Mas também aqui é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral (p. 284).

Também do recorte anterior [RPMA 3], no uso da metáfora “respingos” em “havendo respingos por todos os lados”, a idéia de respingar sugere relação com a possibilidade de mudanças a partir da construção de um fazer e saber/conhecimento coletivos, mobilizados pelas ações do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, que à época contava com a participação da maior parte dos profissionais na escola.

O uso da metáfora, como de outros recursos (entendidos como discursivos), orienta o leitor a uma determinada visão ou aspecto do objeto de que se fala; indica a atividade do sujeito sobre seu dizer, sobre uma determinada orientação desse dizer, por exemplo, focando os “respingos” que o projeto provocaria. Uma vez que se trata de um relatório de pesquisa, com todos os possíveis limites do gênero, a metáfora indica uma outra forma de construção desse enunciado, também em função de “para quem” fala o autor.

Assim, se fizermos uma relação entre a indicação das dificuldades da escrita do relatório, uma vez que exige escrever em um certo padrão (do fragmento [RPMA 3]), o uso da metáfora pode indicar um recurso – uma manobra, como afirma Ribeiro (2005, p.62) – no interior do gênero discursivo visando a melhor forma do autor expressar seu querer-dizer. Outros trechos do relatório (e o uso de outros recursos) também indicam essa atividade do sujeito sobre o próprio discurso na elaboração/reelaboração do gênero.

Do mesmo fragmento, a palavra *autonomia* foi empregada associada à idéia de que, dentro do coletivo, cada professor participante do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” deveria ter autonomia para a atuação individual (em relação ao seu tema e encaminhamento da sua pesquisa), sem deixar de estar voltado aos objetivos gerais do projeto. O trecho (que aqui repito) é: “Tenho a impressão de que é necessário desenvolver em cada um uma certa autonomia, isto é, a possibilidade de estar refletindo e principalmente registrando os acontecimentos e os aprendizados que vão se dando. Isso é uma coisa que acaba acontecendo só com o passar do tempo, quando as pessoas vão se sentindo mais confiantes e capazes” [RPMA 3].

Como “professor-pesquisador”, “autonomia”⁵⁴ é outra palavra também reconhecida como palavra do campo da educação escolar, veiculada no meio educacional, relacionada às construções teórico-metodológicas que direcionam essa construção.

Conhecida entre os professores, a palavra ganha um certo uso, porém, como afirma Bakhtin, é na enunciação que o sentido é produzido. Cada sujeito/falante dá à construção do enunciado uma entonação, o que também se refere à posição de autor em dada situação ou contexto.

Nesse caso, do relatório de pesquisa da professora Maria Ângela [RPMA], autonomia sugere, no todo do mosaico da escola, que as partes não podem ser menores ou menos importantes ou que cada parte, embora parte de um todo, nesse caso, de um projeto coletivo de estudos e pesquisa, tem uma função, especificidade e singularidade.

Ao falar da autonomia, assim entendo, a professora Maria Ângela sugere que a participação de cada professor no Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” tenha como compromisso seu projeto (individual) no coletivo das ações que se referem ao todo, do que se pode fazer referência à metáfora do respingar usada pela professora.

Nesse mesmo sentido, Maria Ângela faz referência à própria organização da escola,

⁵⁴ Muitos autores direcionaram seus estudos à autonomia docente e na escola, entre estes, ressalto os estudos de Contreras (2002) acerca do tema. Em “A autonomia de professores”, o autor relaciona a reflexão sobre autonomia aos vários modelos de professores - o profissional técnico, o reflexivo e o intelectual crítico - realizando relação entre autonomia (uma prática de autonomia) e uma concepção de professor. Partindo das afirmações da professora Maria Ângela em seu relatório, poderíamos pensar os sentidos de autonomia construídos pela professora na relação com o que ela também diz sobre a escola (nesse caso, na relação com o projeto “Escola Singular: Ações Plurais”), demais profissionais, alunos e com seu próprio trabalho, aspectos que serão apresentados no decorrer do relatório.

no que se refere à permanência e vínculo do professor não-efetivo. Refere-se também à participação da equipe de gestão na relação entre o desenvolvimento do projeto e as ações da escola.

Esse projeto surgiu de uma necessidade da própria escola, em um movimento de busca de soluções para os dilemas por nós enfrentados em nosso cotidiano, especialmente no ano letivo de 2003. Por esse motivo, a equipe de gestão (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) também participa dele, o que facilita bastante o andamento do trabalho. Estando todos envolvidos (mesmo sabendo que há diferentes níveis de envolvimento e de crença), as necessidades são sentidas por todos e há maior facilidade em compreender as prioridades e as necessidades do grupo. Uma das dificuldades enfrentadas por nós é o fato de termos um número significativo de professores substitutos. Isso dificulta a continuidade do trabalho no projeto, pois de um ano letivo para outro esses professores são dispensados e há nova atribuição de aulas na qual nem sempre eles terão chance de dar continuidade ao trabalho na mesma unidade escolar [RPMA 4].

Do que afirma a professora neste trecho, pode-se fazer relação ao que ela indica, no início do texto, como “diferentes espaços de atuação” (“individualmente, no GT, no subgrupo, na escola como um todo e fora da escola” [RPMA 1]) relacionando estes espaços a níveis de atuação, do individual ao mais coletivo e deste coletivo ao individual da/na atuação docente.

É interessante observar como a professora Maria Ângela, autora, vai afirmando seus projetos na construção de seus dizeres. Ainda em [RPMA 3], expressões como “em minha opinião”, “me parece” e “tenho a impressão” indicam as possibilidades de dizer deste projeto no interior de um gênero, o relatório de pesquisa, cuja forma, segundo a própria professora, tinha sido apreendida e aprendida por ela. Refere-se à posição de autor e a suas escolhas em relação à posição de outros sujeitos (no como são percebidas essas posições); refere-se, portanto, tanto à relação do autor/falante com o que diz como à relação para quem diz e de quem diz.

Nesse mesmo sentido, em [RPMA 4], a expressão entre parênteses - “(mesmo sabendo que há diferentes níveis de envolvimento e de crença)” - sugere a forma encontrada pela professora para dizer de algo que, para ela, em função do conhecido do gênero e

das relações estabelecidas, somente poderia ser dito entre parênteses, intercalando⁵⁵ seu comentário à sequência do próprio texto.

Sobre o que afirma a professora, faço relação com suas afirmações anteriores [em RPMA 3] acerca da autonomia de cada participante do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. A construção do discurso por meio da escolha de um termo/palavra do campo da educação e da formação de professores (a autonomia) e da afirmação, por meio de uma intercalação, de que há, entre os participantes, diferentes níveis de envolvimento e crença, indica a atividade do sujeito-autor sobre seu discurso a partir da percepção que tem da própria situação de enunciação e de seus interlocutores.

O dizer da professora Maria Ângela sobre a importância da autonomia no desenvolvimento do projeto coletivo que se realizava na escola vai sendo também construído na referência a outros professores, o que mostra o recorte a seguir:

Então, quando surgiu essa possibilidade de formar um subgrupo que teria como tema o trabalho interdisciplinar, fiquei muito feliz e animada. Quando nos referimos aos professores de quinta à oitava séries ou do Ensino Médio, sabe-se que na identidade do professor já está incorporada a disciplina com a qual ele trabalha. Sua identidade costuma estar muito colada à sua área de conhecimento [RPMA 5].

Nessa realização, do trabalho interdisciplinar, o trecho anterior ilustra e indica a construção dessa temática no texto (e explicita um dilema do cotidiano da professora) na alternância entre diferentes posições assumidas pela autora: entre “eu” (“[...] fiquei muito feliz e animada”) e “eles” (“os professores de quinta à oitava séries ou do Ensino Médio”).

Nesse diálogo, “eles” - “os professores de quinta à oitava séries ou do Ensino Médio” - são identificados como grupo pela formação que, segundo a professora, relaciona a identidade profissional à disciplina ou área do conhecimento.

No recorte citado, em “quando nos referimos aos professores de quinta à oitava séries ou do Ensino Médio”, o “eles” é alguém de quem se fala⁵⁶ e que guarda com o sujeito

⁵⁵ Segundo Dubois (1978, p. 349), “chama-se intercalada, incisa ou incidente uma oração parentética, encaixada em outra oração. As intercaladas podem ser enunciativas, interrogativas ou volitivas e, normalmente, ficam separadas daquelas que elas partem por parênteses, travessão ou vírgulas. Expressam citação, restrição, escusa. Algumas vezes, orações da mesma natureza vêm totalmente postostas e não como intercaladas.

⁵⁶ O recurso foi também utilizado por outros autores, o que nos leva a afirmar sobre a temática que pode ser percebida nesse uso: de que há, na constituição da escola, no fazer/saber/conhecimento docente, nas relações

que fala, nesse caso a professora Maria Ângela, professora do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental (em 2005, de quinta a oitava séries), as semelhanças daqueles que fazem parte do mesmo grupo ou classe.

[...] a alternância do eu para o professor reveste-se de enorme importância, porque, então, há, no discursivo dessas autoras, um jogo dinâmico de falar de si/falar de outrem. E falando de outrem, sempre falar-se de si mesmas. O sujeito autoral sempre está presente, mais ou menos implicado, conforme a escolha da auto-referenciação que resolve adotar. Nesse sentido, também sempre há escolha, porque sempre há um sujeito produzindo o tecido discursivo, e as estratégias utilizadas para dizer ou não dizer, mostrar/esconder, afirmar/negar negavelmente o revelam (Sartori, 2008, p. 154).

Se, por um lado, do que afirma no trecho citado anteriormente [RPMA 5], a professora Maria Ângela explicita uma verdade da formação que é o professor (“ele”) estar “colado” à identidade e à formação de uma área específica do conhecimento, por outro, explicita (o que a professora quer construir na escola com seus pares) a idéia de outra formação e atuação, a interdisciplinar: “Então quando surgiu essa possibilidade de formar um subgrupo que teria como tema o trabalho interdisciplinar, fiquei muito feliz e animada”.

Na seqüência, outras vozes são chamadas ao relatório de pesquisa: os autores estudados que vêm ao texto legitimar o que diz/escreve a professora.

Como já afirmei (também na leitura do relatório de pesquisa da professora Maristela), a “citação”, a referência a autores estudados, uma exigência do gênero, tem como objetivo dar legitimação ao dizer do autor. Porém, a evidência do sujeito-autor (ou sua emergência) também indica formas diferenciadas de estabelecimento de diálogo com essa palavra, esse “enunciado investido de autoridade” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 294).

Nesse movimento, participam o próprio sujeito-autor, os demais participantes, o contexto de produção e os gêneros produzidos e que circulam nestes contextos, com seus estilos e com sua maior ou menor flexibilidade em relação ao que o sujeito-autor estabelece com esse gênero/estilo.

Entre o individual e o coletivo, entre o desejo e a realização de uma proposta

entre os professores, posições definidas que precisam ser reveladas.

pedagógica realmente coletiva na escola, a professora Maria Ângela se apropria do discurso citado fazendo-o seu. Primeiro, citando-o mantendo os “contornos nítidos” (BAKHTIN, 1929/2004, p.150) desse discurso no interior de seu discurso, apresentando citação literal das idéias de um autor.

Depois, de outra maneira, no fragmento apresentado na sequência, a professora-autora se apropria das palavras alheias na construção de seu querer dizer.

Em um dos textos que lemos em nosso subgrupo, Furlanetto (2000) traz a metáfora da fronteira. Segundo ela, normalmente as fronteiras, nos mapas, são linhas divisórias que delimitam os territórios e promovem a separação. Mas elas também definem a singularidade e, hoje em dia, são plenas de provisoriedade, podendo ser transformadas a qualquer momento. A autora propõe que as fronteiras não sejam vistas como linhas estanques, mas, sim, como regiões fronteiriças nas quais o eu convive com o outro. [...] Acredito que esse é o maior desafio em um grupo que se propõe a realizar um trabalho interdisciplinar: ir se permitindo alargar os territórios, flexibilizar as fronteiras, enxergando o conhecimento como um todo. Isso não tem sido tarefa fácil e por isso encaro como fundamental o fortalecimento do grupo, com a criação de vínculos de confiança e amizade [RPMA 6].

Em “regiões fronteiriças nas quais o eu convive com o outro”, na escola, professores e professoras convivem e produzem seus fazeres e conhecimentos. Nesse contexto, (e)videnciado pela professora Maria Ângela, para cuja construção ela se volta alargando territórios e flexibilizando fronteiras e para onde volta seu olhar “enxergando seu conhecimento como todo”, a professora-autora se posiciona em relação ao trabalho interdisciplinar e ao fortalecimento do coletivo.

Quando afirma tal posição, está indicando que os “respingos” dessa outra formação (promovida no diálogo, a partir da realidade, das necessidades e da especificidade de cada área de atuação) acontecem do individual ao coletivo e vice-versa e que para isso é necessário incentivar e desenvolver a autonomia (do [RPMA 3]). Isso se relaciona a sua afirmação sobre um processo (mais) individual no interior dos grupos, ou seja, são processos (tendo como referência o exercício docente) que constituem a formação profissional do/no coletivo, neste caso a formação também potencializada por um projeto coletivo de pesquisa.

Eis o trecho que apresenta esta relação:

Elencamos como tema geral “trabalho, preconceito e discriminações” e como subtemas: trabalho infantil; profissões, meninos e meninas de rua; o negro no Brasil. Esse tema e os subtemas foram escolhidos depois de olharmos para os temas gerais da escola propostos para o terceiro trimestre. Em seguida, cada um de nós foi contando um pouco como/o que vinha trabalhando em sala de aula. Procuramos, então, escolher algo que se relacionasse com aquilo que estávamos realizando [RPMA 7].

A relação entre os participantes, a construção de ações interdisciplinares, não se faz sem algumas dificuldades, o que o próximo fragmento indica.

Neste primeiro semestre de 2005, alguns fatores acabaram dificultando a concretização de uma prática interdisciplinar mais efetiva. O primeiro deles, já mencionado anteriormente, diz respeito à troca dos professores substitutos, o que acabou acarretando grandes mudanças na constituição de nosso subgrupo. Precisamos, então, reiniciar todo esse trabalho de criação de vínculos com os novos professores que passaram a integrar o grupo. Além do estabelecimento de vínculos entre nós docentes, dentro do grupo, há também o desafio de estabelecer vínculos entre os novos professores e os alunos, que muitas vezes os “testam” muito no primeiro momento, o que dificulta o trabalho em sala de aula. Em vários momentos de nossas reuniões⁵⁷, aspectos referentes à relação professor/aluno tomaram conta das mesmas, que acabaram se tornando espaços de queixas e desabafos⁵⁸ em relação aos problemas e dificuldades vivenciados em sala de aula [RPMA 8].

O fragmento anterior [RPMA 8] apresenta, a partir da leitura realizada, outra temática central do relatório e, assim entendendo, da própria atuação da professora Maria, a saber, a interação entre os pares e a relação com os alunos.

A indicação de “queixas e desabafos”, nesse caso, em relação à atuação dos alunos e ao seu relacionamento com os professores, mobilizava a professora na reflexão sobre o próprio trabalho, na busca por formas de superação daquelas relações.

⁵⁷ A professora se refere ao GTzinho sobre Interdisciplinaridade, um subgrupo do GT – Grupo de Trabalho do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

⁵⁸ O termo “desabafo” era usada por diferentes professores para expressar diferentes situações da escola e sala de aula. Maria Ângela apresentou-me um outro texto que tem exatamente esse título; o texto trata da relação entre alunos e professores e, embora não tenha sido apresentado neste relato de tese (uma vez que a opção foi pelo relatório de pesquisa), fez parte do Inventário de Dados (em Anexo) e contribuiu com a construção da tese pela riqueza em que a experiência com os alunos é narrada e pelo que propicia como reflexão sobre a produção do fazer e saber/conhecimento docente.

Quando afirma que esse era um assunto tratado nas reuniões do GTzinho (o “nosso grupo”), minha leitura é de que as buscas da professora estavam sendo solucionadas no que construía com os pares, indicando que os espaços coletivos escolares eram construídos pelos professores como espaços de reflexão e de partilha dos saberes/conhecimentos docentes, nesse caso, dos saberes sobre os alunos. Isso pode ser relacionado à idéia de Andrade (2007b) sobre formação como interlocução e como ressignificação de saberes/conhecimentos a partir das posições assumidas na escola e de seu deslocamento.

Como última parte do texto, a professora relata as temáticas e atividades que seriam desenvolvidas nas diferentes séries (quinta a oitava séries, em 2005) com a programação de eventos externos à sala de aula e à escola, como a Caminhada.

Nesta parte, a professora fala da posição de um “nós”, o que, assim entendo, refere-se ao trabalho interdisciplinar que ela quer dar a ver: “percebemos que a organização e o preparo de um evento como esse, que mobiliza a escola como um todo, é também um incentivo ao trabalho interdisciplinar” [RPMA 9].

Em outro fragmento, a professora afirma ainda:

O grupo tem conseguido estreitar os vínculos de confiança e amizade entre os participantes, mas tem oscilado entre momentos de muita disposição e fé na possibilidade de realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar e momentos de desânimo, em que parece que a gente não consegue caminhar e “produzir”. Acreditamos que essa troca, esse partilhar de momentos entrecortados de entusiasmo e desânimo fazem parte do processo e é através dele que a nossa postura enquanto profissionais vai se modificando e nos permitindo enfrentar diferentes desafios de uma maneira mais flexível. Acreditamos, entretanto, que ainda há um longo percurso a ser percorrido a caminho da interdisciplinaridade, que vai se fazendo a cada dia. Utilizando a metáfora empregada por Cecília Warschauer⁵⁹, 1997 (p. 69), nosso desafio constante tem sido o de criar pontes entre diferentes territórios: entre as “matérias escolares”, através de uma atitude interdisciplinar, entre escola e vida, através de aprendizagens significativas e entre a(s) teoria(s) e a prática do professor, abreviando a distância entre ensino e pesquisa, entre o professor e o pesquisador. [RPMA 10].

Ao final, depois das referências bibliográficas, organizado em um “anexo”, a

⁵⁹ WARSCHAUER, C. Elaborando o roteiro. A roda e o registro. Uma parceira entre o professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

professora apresenta seu trabalho com o título “O trabalho em sala de aula: As aulas de Português – Trabalho desenvolvido no terceiro trimestre de 2004”.

Este item refere-se às ações da professora no espaço “individual”, um dos espaços/níveis de atuação que ela apresenta no início do relatório e que, por isso e pela sua importância, entendo que deveria ser apresentado como parte do texto. Porém, sua apresentação em um anexo revela sentidos da relação do autor com o gênero “relatório” e com o contexto de sua produção.

Esse anexo é comum em relatórios de pesquisa. A experiência do professor, sua atuação permanecem separadas do restante do texto, que deve apresentar as considerações do pesquisador e a fundamentação teórica.

Refletindo, com Bakhtin (1953/2003), que a atividade do sujeito sobre seu próprio discurso, no gênero, é dependente das interações estabelecidas, é possível afirmar que o saber/conhecimento da professora sobre a escrita de um relatório (na concepção do programa de pesquisa do qual ela havia participado anteriormente ao “Escola Singular: Ações Plurais”, além das orientações do projeto atual) promoveu maior fidelidade em relação ao gênero. Porém, esse fato também é preciso ser considerado no universo discursivo do qual fazia parte a professora.

Deste item – “O trabalho em sala de aula: As aulas de Português” – destaco o relato da professora de que as reflexões que ocorreram nos outros espaços/níveis de atuação, ou espaços de formação, refletiram em seu trabalho em sala de aula.

A inter-relação de diferentes gêneros textuais nas atividades com os alunos caracteriza o trabalho da professora pela busca da diversidade (também em relação à leitura e à escrita) e pelo diálogo com o que dizem poetas, cronistas, cientistas, a escola, familiares e a comunidade em geral.

Na oitava série A, o tema principal desenvolvido com eles foi “o trabalho e as profissões”. O tema foi escolhido por ser esse um período da vida deles em que alguns já estão fazendo escolhas profissionais, prestando vestibulinho para escolas técnicas ou procurando um emprego. Cada aluno realizou entrevistas com dois profissionais de áreas diferentes, escolhidos por eles mesmos. Poderia ser um parente, conhecido ou mesmo profissional da própria escola. [...] Durante o trimestre, várias das leituras propostas tinham esse tema como assunto principal, como por exemplo, o poema “Operário em construção”, de Vinícius de Moraes, um pequeno texto retirado do livro “Cidadão de papel”, de Gilberto Dimenstein, que aborda o trabalho realizado por

crianças bem pequenas na colheita de algodão, um texto de Guilherme Werneck que trazia a experiência de um office-boy e a discussão sobre o desemprego e o trabalho informal, entre outros [RPMA 11].

Os alunos, segundo seu relato, também foram ouvidos durante as aulas e buscou-se relacionar as leituras feitas com a narrativa de sua realidade.

Mais do que apenas indicar o que se fala, a observação do como, dos recursos empregados na enunciação pode falar da relação entre o sujeito/autor, o conteúdo de seu dizer e outros sujeitos. Em relação ao RP, deve-se considerar seu endereçamento a um leitor que avaliaria também a fidelidade ao próprio gênero (uma vez que havia um modelo a ser seguido), por outro lado, outros leitores, os professores-coordenadores do projeto, tiveram a função de mediar, também pela leitura, a relação entre o professor-autor, a consigna (orientação de produção do relatório) e o destinatário, o que foi percebido e realizado de forma diferente para cada sujeito.

Como já foi dito, a forma/estilo do texto, nesse caso o relatório de pesquisa, e a relação do falante com o próprio objeto/conteúdo, com a situação da comunicação discursiva (no que se incluem os destinatários e outros participantes) e, além disso, as formas típicas do gênero orientam a produção do texto.

C) Escola Inclusiva (?) - Relatório de pesquisa da professora Andréa

A professora Andréa tem atuação profissional diferenciada dos demais professores, uma vez que atua tanto com os alunos da escola como com seus professores contribuindo com os mesmos na sua atuação em relação aos alunos. Mas sobre quem é o aluno com necessidades educacionais especiais e como atendê-lo, esta é uma questão central não somente para esta professora, mas para os demais professores de Educação Especial.

Essa modalidade/área de atuação foi criada no início da década pela Secretaria Municipal de Educação objetivando o acompanhamento do processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais por profissional com formação específica nessa área. Como relata a professora, a primeira seleção pública para o provimento dessas vagas deu-se em

2001 quando ela se efetivou na rede municipal.

São muitos os conflitos e tensões que cercam a atuação da professora de Educação Especial relacionados à própria complexidade da área e sua função, isto é, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

A orientação da Secretaria Municipal de Educação⁶⁰ é que o aluno a ser atendido por este profissional seja todo aquele com necessidades educacionais especiais; os demais alunos, mesmo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, devem ser orientados pelos professores de sala, isto é, pelos professores responsáveis pelas turmas.

Havia, naquele momento, distintas práticas entre os professores de educação especial, o que a própria Secretaria Municipal de Educação afirma. Além disso, em 2005, houve uma proposta de estruturação da área, discutida nos coletivos escolares e encaminhada à Secretaria.

Havia, porém, diferentes atuações nas distintas realidades das unidades de ensino da rede municipal, o que gerava dúvidas e alguns conflitos: quem e como atender e o estabelecimento de parcerias com os demais professores – os “professores de sala” - eram questões/aspectos importantes para a professora Andréa, o que também se reflete em seu relatório de pesquisa.

No ano de 2001, por meio de concurso público, iniciei meu trabalho na Escola da Rede Municipal de Campinas, a EMEF “Padre Francisco Silva” como professora efetiva de Educação Especial. Neste momento, também iniciou uma outra professora de Educação Especial, possibilitando uma parceria. Juntas, temos tentado, ao longo destes anos, trabalhar pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, procurando entender e superar os obstáculos e dilemas que aparecem em nosso cotidiano. Inicialmente, meu horário na escola era o intermediário, das 11 às 15 horas, e atuava apenas com crianças de primeira à terceira séries. Posteriormente, com a possibilidade do aumento da carga horária semanal, passei a dividir meu horário entre o intermediário e vespertinos (15 às 19 horas) de segunda à sexta feira e incluí em meu horário também alunos de sexta à oitava séries. No período matutino da escola, estão os alunos de terceira, quarta e quinta séries e são acompanhados pela outra professora de Educação Especial. Durante nosso período de aula, procuramos organizar alguns horários para garantir que a nossa parceria aconteça com a finalidade de discutirmos casos de alunos e questões referentes à inclusão [RPA 1].

⁶⁰ Aqui me refiro às orientações do ano de 2005.

O texto se inicia com a apresentação, pela professora, de sua chegada na escola, o que se deu junto com outra professora da mesma área com quem tem estabelecido uma parceria tendo como objetivo “trabalhar pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, procurando entender e superar os obstáculos e dilemas que aparecem em nosso cotidiano”.

No recorte anterior, a auto-referenciação como “professora efetiva de Educação Especial” [RPA 1] sugere a busca por uma identidade profissional que, segundo seu relato, se constitui e se forma com a estruturação da própria área de atuação.

Ocupar o lugar de “professora efetiva de Educação Especial” implica em assumir tanto os dilemas e problemas vivenciados em um contexto específico, neste caso a EMEF "Padre Francisco Silva", junto com outra professora de Educação Especial que também atua na escola, como em assumir (ou, pelo menos, ter uma certa concordância com) as concepções e práticas dirigidas aos profissionais da área de Educação Especial de toda a rede municipal de ensino de Campinas-SP.

Nesse sentido, é preciso considerar o fazer e os saberes/conhecimentos da professora constituídos por diferentes concepções, discursos e sujeitos que, tecidos nas tramas do cotidiano escolar (o que a professora afirma), no contexto específico da EMEF "Padre Francisco Silva", produzem o fazer da professora.

Essas diferentes concepções estão também na base da organização da estrutura pedagógica dos sistemas de ensino, em como estes organismos entendem a função da própria área e de seus profissionais. Como já afirmei, havia uma orientação da SME de que os atendimentos fossem feitos para os alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais, mas, a partir dessa orientação, coexistiam diferentes práticas entre os professores.

No recorte que segue, a professora Andréa fala sobre seu fazer e sobre concepções que estão na sua base.

Atualmente, a escola deve ser considerada um espaço inclusivo, um espaço de todos e para todos. O aluno com necessidades especiais será amparado por leis que garantem seu acesso ao ensino regular. A escola inclusiva deve buscar atender e entender a diversidade humana [RPA 2].

Os termos e expressões destacados em negrito no trecho anterior [RPA 2] são recorrentes nos discursos educacionais e escolares sobre a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais e refletem uma determinada concepção de educação e sociedade que preconiza a construção de uma escola cuja referência de qualidade relaciona-se à promoção de situações de ensino que atendam a todos em suas diferenças. São termos e expressões presentes nos textos legais, documentos oficiais e outros textos produzidos naquele período e destinados aos professores e à escola.

Porém, à revelia das determinações legais, a construção da escola como espaço inclusivo não se deu, e não se dá, sem os embates próprios à complexidade dessa construção. No trecho anterior, em “atualmente a escola deve ser considerada um espaço inclusivo”, a modalização⁶¹ “deve ser” produz o sentido de algo prescritivo que a professora afirma aos demais professores e a ela própria como algo necessário, mas ainda a ser construído.

Objetivando explicitar seus dilemas e o contexto em que seu fazer é realizado (a escola, a realidade, as parcerias, os conflitos entre idéias e profissionais.), a professora afirma o que entende por “**alunos com necessidades educacionais especiais**”. Nesse trecho [abaixo/RPA 3], essa opção se refere a um trabalho em parceria, um “nós” constituído por ela e sua colega, também professora de Educação Especial.

Considero necessário esclarecer o que entendemos por alunos com necessidades educacionais especiais, quem são estas crianças, quem acreditamos que, dentro do contexto escolar, precise de uma orientação e/ou atenção especial. Acreditamos que aluno com necessidade educacional especial é todo aquele que em algum momento de sua vida escolar tenha necessidade de uma atuação diferente daquela que tem sido oferecida para o grupo de alunos do qual ele faz parte. É para este aluno, que por algum motivo não tem tido sucesso em sua vida escolar, que temos voltado nossa atenção, no sentido de recuperar e entender o que não vai bem [RPA 3].

Algumas expressões como “considero necessário esclarecer o que nós entendemos” e “acreditamos” indicam o posicionamento da professora em relação à função da Educação Especial e à sua própria atuação, tendo como referência o que é entendido/concebido

⁶¹ Modalização: “O conceito de modalização permite dar conta da percepção pelo interlocutor do fato de que o orador crê, insiste no que diz” (DUBOIS, 1978, p. 414). Modalizador: “Chamam-se modalizadores os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado; por exemplo, os advérbios “talvez” e “provavelmente”, as intercaladas “pelo que eu creio”, “conforme minha opinião”, etc.” (Ibid., p. 415).

como aluno com necessidade educacional especial, que, para a professora, refere-se a “todo aquele que em algum momento de sua vida escolar tenha necessidade de uma atuação diferente daquela que tem sido oferecida para o grupo de alunos do qual ele faz parte” [RPA 3].

Essa concepção de aluno com necessidade educacional especial, creditada (acreditada) pela professora Andréa, por sua parceira de trabalho e pela própria escola, é legitimada pela referência e citação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial na Educação Básica⁶² (MEC/SEE, 2001).

Nosso entendimento sobre alunos portadores de necessidades especiais está baseado nas Diretrizes Nacionais para a Educação na Educação Básica que defende: “[...]Hoje com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a noção de educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados, agora reorganizados em consonância com essa nova abordagem” (MEC/SEE, 2001, p. 43-44) [RPA 4].

A citação das Diretrizes objetivando a legitimação das escolhas dos professores em relação a que aluno atender visou a justificar para os interlocutores sua opção, nesse caso, atender a todo aluno que apresente dificuldades de aprendizagem, uma vez que o texto das Diretrizes vai ao encontro do que afirma a professora e das práticas desenvolvidas na escola em relação a este aluno.

O que quero dar a ver é que ao mesmo tempo que o atendimento ao gênero prevê ou determina a citação de autores e suas idéias (em relação às reflexões da professora), este parece ser também o procedimento necessário para que sua atuação de professora seja legitimada, ou seja, a escolha do gênero está relacionada à situação concreta de sua produção, à participação dos

⁶² BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. MEC/SEE: Brasília, 2001.

interlocutores, ao projeto de dizer do sujeito-autor.

Na sequência, a professora apresenta seu objeto de pesquisa e as ações desenvolvidas no semestre. A FAPESP, como destinatário do texto, nos mostra as opções da professora para a construção do relatório. A citação das Diretrizes, por exemplo, refere-se ao atendimento a esse destinatário em relação às normas de apresentação dos relatórios que incluem a referência/citação de autores estudados e/ou documentos oficiais.

Falar sobre seu projeto no interior de um gênero, nas orientações dadas para a produção nesse gênero, implica em atender ao estilo/forma do gênero, mas há sempre a emergência do sujeito também em outras possibilidades, nas entonações que cada sujeito dá ao seu dizer.

Para este primeiro relatório a ser enviado para a FAPESP, levantei alguns dos dilemas e problemas vivenciados no cotidiano de nossa escola que, como todas as outras da rede municipal de ensino, deve ter uma proposta inclusiva. Foquei minha atenção nas ações didático-pedagógicas que tenho realizado e também questionado após estudos e reflexões individuais e junto ao grupo de professores que também fazem parte do projeto, quais decisões e ações devem ser tomadas dentro e fora da sala de aula buscando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. [RPA 5].

Se em um trecho anterior a professora falava de um tempo - “atualmente” (o tempo das determinações legais quanto à inclusão escolar no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais) -, no trecho anterior [RPA 5] fala de um lugar/espço – “dentro e fora da sala de aula” - onde os dilemas surgem e devem ser superados, a partir das especificidades de cada realidade.

Este lugar do fazer – do ensinar e do aprender – da professora de Educação Especial, dentro e fora da sala de aula refere-se, como já indiquei, à própria definição da sua função profissional. Além de decidir sobre que aluno atender, como atender é outra questão que inquieta a professora: se atende o aluno fora da sala de aula, essa prática pode parecer exclusão; se atende somente dentro da sala de aula, auxiliando o aluno na realização das atividades propostas para todos pelo professor de sala, não pode desenvolver com ele atividades específicas ao seu desenvolvimento.

As temáticas que vão se organizando no texto sobre que aluno atender e como atender são questões centrais para essa professora, uma vez que se referem à função profissional que, ainda em construção, se constitui nas tensões e embates com um outro.

Ainda quanto à pesquisa desenvolvida pela professora Andréa, a mesma afirma:

Levando em consideração nosso objetivo no projeto que é buscar ações didático-pedagógicas que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, farei um levantamento dos alunos atendidos e mostrarei uma ficha (anexo), na qual serão organizados os dados e as ações junto a alunos atendidos pela educação especial, no intuito de melhor organização do trabalho e possibilidade de acesso aos professores para que tomem ciência das ações propostas com os alunos, e as ações que tenho realizado para alcançar tais objetivos. Farei também um estudo a respeito do tema abordado com a finalidade de buscar entender as ações que realmente favorecem a inclusão [RPA 6].

A apresentação “dos dados e ações junto a alunos atendidos pela educação especial” sugere um dar a ver sobre seu trabalho com o intuito de que seus interlocutores⁶³ “tomem ciência”, o que parece indicar a necessidade de (re)conhecimento e legitimação do trabalho desenvolvido.

Assim, nas diferenças e contradições, o fazer da professora Andréa vai se constituindo com o outro, seja na busca por parcerias, seja dando ciência de seu trabalho ou na (necessidade de) legitimação do mesmo.

A referência ao Projeto Político Pedagógico da EMEF "Padre Francisco Silva", outra voz imbuída de autoridade (BAKHHTIN, 1953/2003, p.294), nesse caso a autoridade do coletivo, sugere a confirmação do que afirmavam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEE, 2001): o atendimento do aluno portador de necessidades especiais, inclusive dos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento com o grupo.

(...) considero válido mostrar qual é o papel que a educação especial tem

⁶³ Lembro que eram os destinatários do relatório de pesquisa os professores-coordenadores do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” e os pareceristas da FAPESP, mas que era incentivada a leitura dos relatórios também pelos demais professores.

desempenhado até o momento na EMEF à qual pertencemos, e quais as atividades e ações temos priorizado em nosso cotidiano. Mostrarei a seguir o que é previsto e esperado em nosso projeto político pedagógico (PPP) das professoras de EE com o intuito que a inclusão aconteça. Todas as ações previstas no PPP foram elaboradas e discutidas a partir de reuniões realizadas com todos os professores de primeira a oitava séries e equipe de gestão (orientadora pedagógica, diretora e vice-diretora) [RPA 7].

Também no recorte abaixo a professora Andréa escreve sobre o fazer docente constituído nos embates do eu/outro. Nesse caso, foi a demanda de alunos matriculados que promoveu a mudança.

Neste ano de 2005, estão sendo atendidos pela educação especial trinta e seis alunos de primeira a oitava série. São crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e não tem diagnóstico, e também alunos com diagnóstico de surdez, cegueiras, paralisia cerebral, síndromes, condutas típicas e outros. Neste ano, tivemos na escola um considerável aumento de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Junto a este fato, a equipe de professores tem procurado atender e orientar alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, alunos que anteriormente eram responsabilidade apenas do professor de educação especial, ficando atualmente para a orientação e atuação do professor de educação especial os alunos considerados pela equipe de professores com maior comprometimento no processo de aprendizagem [RPA 8].

Dividindo a responsabilidade com os professores de sala sobre qual aluno e como atender, a professora estende a definição sobre sua função profissional para este outro que, indicando qual aluno deverá ser encaminhado para a Educação Especial, indica quem ela atenderá.

No trecho citado, observa-se a referência a “equipe de professores” (se referindo aos demais professores) e “professor de educação especial” (numa referência a ela e a outra professora da mesma área). São formas de referência que indicam posições entre o eu e o outro, nesse caso posições de afastamento em que o professor de Educação Especial não se inclui em “a equipe de professores”.

Ainda do recorte anterior [RPA 8], o relatório traz fatos que contextualizam as ações e decisões da professora e que falam da interação com outros sujeitos-professores, mas há ainda

pouca implicação da autora, o que mantém a forma mais própria de um relato ao invés de uma narrativa. Porém, ao contextualizar, trazer a história, há uma reacentuação do relatório de pesquisa ou de uma idéia de relatório de pesquisa que circula como escrita ideal.

Em relação ao seu projeto de pesquisa, que visa a investigar as concepções dos professores acerca dos encaminhamentos dos alunos para a Educação Especial, a professora afirma:

Quem irá dizer ou identificar estas dificuldades no aluno será o professor de sala de aula. É ele quem passa a maior parte do tempo com o aluno e terá condições de perceber que algo não vai bem com seu aluno. Para o professor dizer que algo não vai bem ele se utiliza de indicadores que o levam a notar determinadas diferenças entre seus alunos. Essas diferenças serão notadas a partir das concepções do professor, de como ele avalia seu aluno, e quais os seus conceitos de desenvolvimento [RPA 9].

Esse compartilhar o encaminhamento do aluno com necessidades educacionais especiais com o professor de sala além de indicar uma concepção de educação especial e de educação construída por ela nas vivências do contexto escolar (que tinha como referência as orientações gerais das Diretrizes, mas que foi ressignificada pela realidade concreta daquela escola), fala da necessidade de parcerias para a superação dos principais “problemas e dilemas” da inclusão escolar. Fala, ainda, de mudanças no fazer da professora a partir dos olhares (concepções e práticas) de outros professores sobre seu fazer e sobre a escola.

Nesse sentido, o fazer docente está relacionado a uma construção identitária em um contexto (enunciativo) provisório, como o são todas as práticas sociais porque cada enunciado fala de diferentes interlocutores que respondem à autora, que se posiciona em relação a eles questionando, refletindo, negando, fazendo críticas, concordando.

Na seqüência do seu texto, traz a autoridade de autores (SMOLKA, 1994⁶⁴;

⁶⁴SMOLKA, A. L. (Org.). A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. Caderno de desenvolvimento infantil. n. 1. Curitiba. CRDI/CNBB, 1994.

CARVALHO, 1999a⁶⁵, 1999b⁶⁶; GOFFREDO, 1999⁶⁷; MANTOAN, 2004⁶⁸, 2005⁶⁹) que se dedicam à reflexão sobre a inclusão escolar e, nestes trechos, pouco se ouve da professora, mesmo em seus comentários, que se limitam a citar novamente o autor.

O relatório de pesquisa é finalizado com a projeção para a continuidade da pesquisa: “para o próximo momento do projeto, focarei meus estudos e pesquisas em adaptações curriculares, embora esta seja uma prática que vem sendo defendida por alguns autores e realizada em nossa escola, há autores porém que a consideram uma forma de exclusão. Sendo assim, considero importante um aprofundamento sobre o assunto” [RPA 10].

D) Procura por uma fórmula – Relatório de pesquisa do professor Roberto

O texto se inicia com o relato da trajetória do professor nesta escola, especificamente sobre seu envolvimento no coletivo e nas ações e projetos desenvolvidos, incluindo-se o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

1. Por que participar do projeto?

Como membro do corpo docente, professor efetivo de matemática, da Escola “Padre Francisco Silva” participo do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” desde seu início em fevereiro de 2004. Não como bolsista, mas recebendo pelas horas de reuniões e pesquisa dentro de minha jornada especial de trabalho, autorizada pela direção da escola, apoio esse fundamental para que estivesse envolvido no projeto. Este projeto teve início com a procura de solução para o problema de indisciplina que afligia todo o corpo docente e julguei ser importante a minha participação visto que tinha grandes problemas de indisciplina em sala de aula. Além disso, vi o projeto como uma oportunidade de estudar esta temática (tentar compreender a questão), trocar

⁶⁵CARVALHO, E. N. Adaptações curriculares: uma necessidade. In: Educação Especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 1999.

⁶⁶CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: Educação Especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 1999.

⁶⁷GOFFREDO, V. L. F. S. A escola como espaço inclusivo. In: Educação especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 1999.

⁶⁸MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. Disponível em: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>. Acesso em 2005.

⁶⁹MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/turma.htm>. Acesso em 2004.

experiências com os colegas e assim chegar a uma solução. Os estudos reforçaram ainda mais a necessidade de minha participação, visto que para a solução do problema de indisciplina dos alunos concluímos que era necessária uma ação conjunta de todos os profissionais educadores. Como ficar de fora? Eu era o único professor de matemática da escola [RPR 1].

Neste primeiro trecho do relatório podem ser evidenciadas as diferentes formas de auto-referenciação que o professor adota: “membro do corpo docente”⁷⁰, “professor efetivo de matemática” e “bolsista”, que falam de diferentes posições assumidas em relação aos pares (constituídos no corpo docente), à organização funcional da escola e da própria rede municipal (o quadro profissional da Secretaria Municipal de Educação) e, ainda, em relação a sua inclusão em ações e programas coletivos da escola (como bolsista), nesse caso o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Sobre a construção do seu relatório, o questionamento que faço é: Que autor (e como) emerge no que enuncia? Quem e como “procura por uma fórmula”? São perguntas a serem respondidas na leitura do relatório de pesquisa do professor Roberto.

Falar do outro, e para o outro, é construir o enunciado a partir de uma posição, a posição de autor, daquele que fala/escreve. Nesse sentido, o como o sujeito-autor se auto-referencia pode indicar não somente a posição assumida, mas também a posição de seu interlocutor vista pelo autor, sobre o que Bakhtin afirma ser “[...] impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 297).

Como os demais, o relatório do professor Roberto tinha como destinatários os pareceristas da FAPESP (órgão que apoiou a realização do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, como já foi apresentado) e os professores-coordenadores deste projeto; os colegas professores, participantes do mesmo projeto, também eram leitores do relatório.

Estes eram os destinatários diretos do relatório de pesquisa, mas havia outros interlocutores - os profissionais da universidade, os alunos, a escola (nesse caso, um outro coletivo). São outros que, com maior ou menor proximidade/distanciamento, estão no horizonte

⁷⁰ Na leitura dos relatórios e nos dizeres dos professores no TDC, faço relação entre a posição de autor (BAKHTIN, 1970-71/2003, p. 385; 1953/2003, p. 296) e a função profissional, entendendo que a posição assumida pelo sujeito está relacionada também ao exercício profissional, sobretudo porque este se dá no contexto (discursivo) escolar organizado hierarquicamente. Como afirma Ribeiro (2005), as interações podem estabelecer-se a partir da negociação; a posição de autoridade pode ser minimizada ou, ao contrário, reforçada pelo sujeito.

da formação do professor, em suas ações e decisões; são os outros para quem se fala e responde.

No recorte abaixo [RPR 2], o professor intercala, insere no relatório sua própria voz, uma forma de estar no próprio texto para ser ouvido também por si mesmo.

A minha formação acadêmica em nível superior foi Matemática (Licenciatura) e tive disciplinas voltadas para a educação. Dentro delas estudei bastante – ou foi o que mais me marcou – as idéias de Piaget para o ensino da Matemática. Posso até dizer que me tornei um adepto delas. Quando comecei a participar do projeto, deparei-me com um tal de Vygotsky, cuja linha de pensamento era seguida pela equipe da universidade. Ignorância minha, falta de estudo! Como um professor pode não conhecer o trabalho deste russo e suas implicações diretas para a educação?! Vamos correr atrás do tempo perdido, pensei [RPR 2].

Em “- ou foi o que mais me marcou -” e em “Como um professor pode não conhecer o trabalho deste russo e suas implicações diretas para a educação?” o professor se faz ouvir, também por ele próprio, em um metadiscurso em relação à sua própria formação. Ainda no trecho grifado, o professor faz uma consideração acerca do (des)conhecimento do autor Vygotsky e de suas idéias afirmando “Ignorância minha, falta de estudo!”

A leitura deste trecho indica uma entonação um tanto jocosa em relação ao que o professor afirma, a saber, o seu desconhecimento sobre aquele autor. Em um relatório cujo caráter é a apresentação de relatos de estudo e pesquisa tanto para os coordenadores do projeto como para os pareceristas da FAPESP e tem ainda um modelo de escrita bastante rígido (e que foi objetivo do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” transformar), é preciso se questionar sobre qual o sentido de “Ignorância minha, falta de estudo! Como um professor pode não conhecer o trabalho deste russo e suas implicações diretas para a educação?!”.

A leitura que faço é de que esse dizer do professor sugere relação com a própria idéia de produção de saber/conhecimento na escola, pelos professores, em relação ao que se produz (e é legitimado) pela universidade e que, naquele momento, estando o professor participando do projeto, essa reflexão – ou constatação – poderia ter sido mobilizada.

A relação entre os saberes/conhecimentos da escola e da universidade tem-se dado, historicamente, de forma desigual com a desvalorização, muitas vezes pelos próprios professores,

de seus saberes, o que tem sido transformado.

Para Andrade (2007b, p. 125):

A formação docente parte certamente de conhecimentos científicos, mas não pode se constituir em uma via de mão única, na direção de cima para baixo. Formadores planejam-se para incorporar a voz docente em sua formação oferecida, de modo a conceber dosagens equilibradas dos ingredientes da teoria e da prática. Para os formadores este equilíbrio permite que se obtenha a medida da recepção destes conhecimentos.

A leitura do RP do professor Roberto nos indica também construções/desconstruções realizadas pelo professor a partir das interlocuções (também as que se deram na escrita do seu relatório de pesquisa) que produziram outras relações com o próprio saber/conhecimento.

A referenciação ao outro pode indicar não somente a posição desse outro em relação ao sujeito, como também a posição dele próprio na interlocução. A nominação e a pronominalização (recursos da referenciação) podem produzir diferentes sentidos. No recorte que segue [RPR 3], o professor escreve sobre a posição do “eu” que escreve para um “vocês”, os destinatários do texto, falando/escrevendo sobre um “eles” de quem se falava, nesse caso “os alunos” e “a escola”.

Assim, iniciei a leitura, sob a orientação dos profissionais da universidade, de textos sobre Vygotsky e livros traduzidos de seu trabalho. As leituras tinham um só objetivo: conhecer as idéias deste autor, confrontá-las, se possível, com as conhecidas de Piaget e chegar a conclusões que me ajudassem a melhorar o relacionamento com meus alunos e a minha aula, tentando atingir um número maior de alunos, despertando seu interesse pela Matemática. Buscar resolver os problemas de aprendizado e de desempenho identificados na Matemática e os que atingem um grande número de nossos alunos também era nosso objetivo. Vencer aqueles velhos chavões dos alunos – Eu não gosto de matemática – e das escolas – Matemática é a matéria que mais reprova – também faziam parte das preocupações. Realmente estou à procura de uma fórmula para resolver estes problemas que me acompanham como professor de Matemática [RPR 3].

A relação entre eu e vocês tem um sentido, fala do assumir uma posição como autor, nesse caso, de proximidade. É dessa posição que o professor escreve e vê/sente o mundo, a

escola, os alunos e seu fazer. Esse é o lugar da autoria.

Além disso, desde o início do relatório o professor Roberto faz referência à construção da área de Matemática, marcada pelo insucesso de muitos alunos, o que acabou por caracterizá-la. Em [RPR 1], a pergunta (retórica) feita pelo professor vem ao encontro do que aqui foi considerado: “Como ficar de fora? Eu era o único professor de matemática da escola”.

Como já afirmei, a partir dos estudos de Bakhtin (1953/2003), apenas chamar a atenção para as formas de referenciação (o uso de um nome ou pronome) dirá pouco sobre a intenção do autor e as interações que propiciaram seu enunciado, se essa leitura for feita descolada da situação da comunicação discursiva. Propondo-me a explicitar, na construção dos relatórios de pesquisa e também nos dizeres do TDC (o que será apresentado no capítulo 4), a interlocução como importante aspecto na construção dos enunciados, é preciso relacionar as formas de referenciação à situação concreta da comunicação discursiva.

Bakhtin (1953/2003) afirma que a escolha das formas lexicais, gramaticais e fraseológicas não pode ser compreendida, na perspectiva do enunciado, se isolada do contexto enunciativo. A dimensão verbal “reflete imediatamente a realidade (situação) extraverbal” (p. 287).

Em [RPR 3] podemos observar um recurso usado pelo professor, e que ele utiliza em diferentes trechos ao longo do relatório de pesquisa, que é a citação da voz do outro - “Eu não gosto de matemática” e “Matemática é a matéria que mais reprova” - inserida em seu próprio discurso.

Nesse caso, em [RPR 3], esse discurso de um outro (o aluno e a escola) é destacado do restante do texto por travessões, mas a forma como o autor constrói o texto indica diálogo entre os dois discursos e os sujeitos do discurso, sendo o citado trazido ao texto como que para relacionar (pelo exemplo) a realidade a que se refere o professor. Os chavões ditos pelos alunos e pela escola parecem provocar ou reforçar a “procura de uma fórmula”, este o sentido dado ao relatório de pesquisa e ao fazer docente.

O trecho que segue [RPR 4] mostra um autor que se posiciona (negando, discutindo com, refletindo), a partir de suas próprias experiências, em relação às idéias de outros sujeitos, nesse caso, as idéias de autores estudados e dos colegas professores com quem partilhou essa leitura e que, no coletivo escolar, se mobilizavam na construção de trabalho interdisciplinar.

Fiz a leitura dos textos “Identidade e Diferença” de Thomaz Tadeu da Silva (org.)/Stuart Hall e Kathyn Woodward. Estes textos foram indicados pela coordenadora do projeto, Ana Aragão, e escolhido no GT⁷¹ diante da temática “identidade” a ser estudada. Textos polêmicos onde se apresentam duas concepções sobre o que seria a identidade: a essencialista e não-essencialista (construcionista). Na definição essencialista existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos partilham e que não se altera ao longo do tempo. Já na não-essencialista se focalizariam as diferenças existentes, assim como as características comuns ou partilhadas e prenderia atenção às formas pelas quais ela tem mudado ao longo do tempo. Aí eu me vi realmente entre dois mundos de Platão: o mundo das idéias imutáveis (eternas) e o mundo das aparências sensíveis (perpetuamente mutáveis). E eu estava ali, nas discussões do GT, a defender o mundo que sempre acreditei como verdadeiro e dentro dele a identidade essencialista. Por ingenuidade ou ignorância? Ou talvez eu estivesse imprimindo valores e conceitos, definições e teoremas matemáticos à idéia de identidade? Valores como a verdade irrefutável e a independência do tempo, que não cabem dentro desta identidade construída e mantida a partir das condições sociais, que sabemos historicamente mudam [RPR 4].

Sobre o discurso citado, o trecho anterior indica que as idéias dos autores estudados foram apropriadas e inseridas no texto relacionando-as com suas experiências e questionamentos, nesse caso, falando da construção da identidade profissional.

Sobre as formas mais comuns de discurso citado, a linear e a pictórica, Bakhtin afirma que “quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem e do mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem” (1929/2004, p. 149). Tratando-se de um relatório de pesquisa (sendo uma das características mais caras à produção desse gênero, as idéias de diferentes autores, a “fundamentação teórica”), a forma de citação desse discurso outro foi a do diálogo: o professor, como afirmei anteriormente, responde, concorda, discorda, “chama” à sua experiência.

Nesse caso, “deliberadamente (o narrador/autor) pode apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de colori-lo com as suas entonações [...]” (Ibid., p. 150 o acréscimo é nosso), o que permite que as palavras alheias se tornem próprias, que sejam utilizadas na compreensão da realidade do professor e da escola. Há, porém, diferentes formas de apropriação, diferentes graus de alteridade em um texto. Se, nesse sentido, pensarmos a relação da produção do relatório de

⁷¹ GT é Grupo de Trabalho, uma das ações do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

pesquisa com o fazer e saber/conhecimento do professor, poderíamos pensar em diferentes formas de estar na escola, de compartilhar. Para o professor de Matemática que está “em busca de uma fórmula”, é o outro (aluno, professores, novo saber/conhecimento) que indica a ele essa posição procurada.

Ainda do recorte anterior, o professor Roberto se posiciona e diz/escreve em um espaço-tempo - “E eu estava ali, nas discussões do GT, a defender o mundo que sempre acreditei como verdadeiro (...)” [RPR 4]. É desse espaço-tempo entre “o mundo das idéias imutáveis (eternas) e o mundo das aparências sensíveis (perpetuamente mutáveis)” [RPR 4], no mundo dos “*valores e conceitos, definições e teoremas matemáticos*” [RPR 4], que se posicionava o professor, questionando sobre identidade e crise de identidade.

O “entre” parece ser a posição assumida no relatório pelo professor em relação ao outro e ao próprio conhecimento, isto é, à produção do seu conhecimento. No exemplo acima, o “entre” refere-se a concepções e práticas que direcionaram a atuação do professor até aquele momento, o que se modificava em seu fazer. A causa das mudanças, como afirmava o professor, era a desestabilização das certezas, o encontro com outros sujeitos e seus discursos.

Lembro que a autoria se revela não somente no que diz o sujeito mas, e até mais, nos processos e movimentos estabelecidos entre este sujeito e um outro. Esta é a idéia de interação (verbal) também proposta por Bakhtin (1929/2004, p. 113).

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Ao dizer/escrever para seus interlocutores, estando em primeiro plano (numa idéia de planos em perspectiva), os pareceristas da FAPESP e os coordenadores do projeto, Roberto lança mão de leituras feitas e entrelaça às idéias dos autores seus próprios questionamentos. Nesse sentido, sua estratégia de autor, ou recurso discursivo, foi fazer ouvir seu projeto de dizer na situação dada, isto é, nos entremeios, ou entrelaços da voz de um outro, nesse caso, a do autor do texto lido e de seus interlocutores, em relação à qual ele assume uma posição (“E eu estava

ali”), recurso que utiliza em diferentes momentos do texto.

Também do recorte anterior [RPR 4] (trecho que repito abaixo), as perguntas indicam outro recurso expressivo do autor-professor que ele utiliza em outros momentos do relatório de pesquisa.

E eu estava ali, nas discussões do GT, a defender o mundo que sempre acreditei como verdadeiro e dentro dele a identidade essencialista. Por ingenuidade ou ignorância? Ou talvez eu estivesse imprimindo valores e conceitos, definições e teoremas matemáticos à idéia de identidade?

Seu movimento é o do afirmar a partir de perguntas/questionamentos, o que pareceria contraditório se não o dissesse de um autor que, como afirma Bakhtin (1953/2003), ao dizer de si e de seu projeto, faz escolhas quanto à forma composicional e estilo de seu dizer em uma dada *situação e esfera de produção de discursos* e em relação aos destinatários desse discurso.

O recorte abaixo indica outros questionamentos; aponta também para o uso (discursivo, em resposta) de outra intercalação da voz do professor na do autor/narrador.

Mas o tópico do texto com o qual realmente não concordei (tópico 2, p. 19) foi quando faz referência à existência de uma crise de identidade nos tempos atuais. Como se pode falar em crise de algo que está sempre sofrendo mudanças e sendo redefinida? Esta crise de que se fala não seria apenas mais uma de suas alterações, inerente a sua própria idéia? As noções de crise e mudanças são muito subjetivas para mim, assim como o parâmetro do tempo de duração para distingui-los, justificativas estas tentadas pelos meus colegas, na discussão, para me convencer. Ou seja, a mudança de características que há tempos fazem parte de certa identidade seria uma crise. Uma falta de identidade! É claro que este argumento não me convenceu. Será que este “olhar matemático” estaria novamente me pregando uma anedota e eu estaria procurando absurdos, contradições onde não faz sentido procurar? Absurdos e contradições seriam aplicáveis somente no mundo das idéias de Platão e não nesta identidade aparente e real? Dúvidas! [RPR 5].

A leitura do fragmento anterior [RPR 5] pode nos indicar, a partir dos questionamentos do professor voltados à construção de um dizer ao outro, diferentes aspectos sobre a atuação, o fazer e saber/conhecimento do professor e a própria identidade profissional, como ele afirma.

Propondo um diálogo com o texto lido, Roberto discorda da idéia de crise, entendendo, segundo diz, as crises e mudanças como inerentes à própria identidade, em permanente processo de mudança.

Discordando dos próprios colegas professores, o professor afirma (repito o recorte): “[...] Ou seja, a mudança de características que há tempos fazem parte de certa identidade seria uma crise. Uma falta de identidade! É claro que este argumento não me convenceu” [RPR 5]. Seu dizer parece afirmar que a crise (profissional) seria entendida como construção da própria identidade (profissional).

Sobre a identidade profissional, Cunha et al (2007, p.158) afirmam que “é possível que as crises decorram dos embates nos múltiplos contextos nos quais construímos nossa prática e que, estando em constantes mudanças e transformações, acabam dando à identidade um caráter também mutante”. Em relação ao que diz em seu relatório de pesquisa, as mudanças referem-se, nesse sentido do que afirma a autora, à construção da identidade que, no caso do professor de Matemática, está relacionada a uma história lembrada por ele ou marcada pelos chavões dos alunos e da própria escola, como já foi dito.

Sobre a posição/opinião dos colegas professores, ele responde numa referência à própria área (identidade) profissional: “Será que este “olhar matemático” estaria novamente me pregando uma anedota e eu estaria procurando absurdos, contradições onde não faz sentido procurar?” [RPR 5] - questiona o professor.

Quanto à produção/organização do relatório de pesquisa, a leitura indica a reacentuação (BAKHTIN, 1953/2003) do gênero a partir de sua posição de autor e da relação que estabelece com o objeto do seu discurso e com o próprio gênero que o emoldura.

Ao dar ao seu relatório o “colorido” das intercalações, dos questionamentos, das respostas aos colegas professores, o professor Roberto renova o gênero. Bakhtin (1953/2003, p. 268) nos diz “onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”.

O que mudou que possibilitou essa produção? A leitura de Bakhtin que afirma a relação entre o autor e o contexto de produção do seu discurso, no que envolve os participantes diretos (os destinatários), o projeto de dizer (o conteúdo), a “escolha” do gênero, as mudanças na

forma/estilo de produção, poderia indicar (mudanças na) a relação/posição do sujeito com qualquer um destes elementos e sujeitos da situação de comunicação. Em todos os casos, está a atividade, o trabalho do sujeito-autor sobre seu discurso em um contexto de inter-relações.

Continuando a leitura do relatório, repito um fragmento já citado anteriormente [RPR 5]:

Ou seja, a mudança de características que há tempos fazem parte de certa identidade seria uma crise. Uma falta de identidade! É claro que este argumento não me convenceu. Será que este “olhar matemático” estaria novamente me pregando uma anedota e eu estaria procurando absurdos, contradições onde não faz sentido procurar? Absurdos e contradições seriam aplicáveis somente no mundo das idéias de Platão e não nesta identidade aparente e real? Dúvidas!

Sobre a identidade (e a crise de identidade) a que o professor Roberto se refere e sobre um “olhar matemático⁷²” que poderia estar lhe “pregando uma anedota”, a crise, segundo o professor, está na compreensão (ou não compreensão) do mundo e do mundo da/na escola a partir desse olhar matemático. Será que o absurdo seria, na escola, assumir estas contradições (e assumir-se nestas contradições) da formação e do exercício profissional?

As afirmações e reflexões do Professor Roberto no trecho que segue [RPR 6] dirigem minha leitura para a relação entre o sentido de conhecimento e crença/mitos, o que sugere relação com possibilidades de mudanças, temática a que ele se referia no recorte anterior.

6. Reflexões e mudanças em sala de aula. Tendo como objetivo do projeto o estudo e as reflexões que levassem às mudanças em sala de aula para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, mudanças baseadas em fundamentos teóricos e/ou experiências vividas ou compartilhadas, significando muitas vezes uma quebra de crenças e mitos que se arrastam há séculos na educação, tivemos clareza da forma como penso e vejo os alunos. Primeiro uma crença: Acreditava que após trabalhar certo conteúdo com os alunos, aplicaria uma prova individual para verificar se o aluno aprendeu ou não, cujo parâmetro utilizado seria o resultado da prova, que supunha estar diretamente atrelado ao aprendizado. Tão simples: faria, desta forma, uma avaliação do conhecimento dos alunos. Baseado na leitura e discussão no GT do texto “Avaliação e Aprendizagem”, de Marta Potim Darsie, ainda na época que não era bolsista, pude concluir realmente que era uma crença [RPR 6].

⁷² Estou fazendo a leitura de “olhar matemático” como metáfora que produz o sentido de olhar diferenciado ou lente de olhar.

Para o professor, a crise é subjetiva; o movimento, as necessidades é que põem em cheque as crenças; o conhecimento deve ser adquirido principalmente por estudos e leituras (no texto, os exemplos dados pelo professor sobre essa “aquisição” se referem a estes processos) bem como pelo compartilhar de experiências. O conhecimento baseado na leitura e na reflexão, segundo o dizer do professor, constrói um fazer docente mais acertado em relação à realidade, mas é no diálogo (tanto quanto) com os pares e alunos que estas leituras são postas em reflexão.

Outras intercalações e comentários são relacionados ao texto (interagem com ele), como em “Tão simples: faria, desta forma, uma avaliação do conhecimento dos alunos” [RPR 6], nesse caso referindo-se à avaliação da aprendizagem, segundo ele, e a partir das leituras feitas, uma crença que foi desconstruída.

Nos recortes que seguem, o professor faz referência a colegas, aos seus próprios professores e aos alunos, o que sugere que as leituras e discussões acima relacionadas estavam sendo postas em cheque a partir da realidade, da atuação docente. São vozes/interlocuções do cotidiano como em “Quantas vezes as professoras especialistas em alunos especiais, Maria Rita⁷³ e Andréa, me relataram que alunos que tinham obtido resultados insatisfatórios nas minhas provas, conseguiam bons resultados com elas, sabiam resolver os exercícios, mas na hora da prova não conseguiam” [RPR 7].

Havia ainda outros interlocutores presentes na escrita do sujeito-professor com quem se guardava uma distância temporal⁷⁴. Personagem da história de vida e de profissão do autor, seu professor e seu fazer e saber/conhecimento, que à época importavam apenas ao aluno Roberto, são trazidos ao texto: “Lembro-me das minhas provas de Cálculo, no primeiro ano de Faculdade. Eu sabia resolver tudo, mas o tempo para mim era pouco. Para o meu professor, o tempo da resolução era importante para um bom desempenho” [RPR 8].

Além destas, se ouve também a voz de “todos os alunos”, coro que talvez sua própria voz de “aluno” tenha engrossado: “Quem não cola não sai da escola’. Este velho

⁷³ Nome fictício

⁷⁴ Sartori (2008, p. 101) afirma que “a perspectiva dos estudiosos do círculo joga para além a possibilidade de a memória ser um depósito de infirmações individuais. [...] Os sujeitos quando se recordam e falam de suas memórias refletem e refratam as relações sociais e históricas produzidas, não apenas suas experiências individuais”.

ditado que todos os alunos sabem. Burlar as regras de uma avaliação pode resultar em bom desempenho, o que não é sinônimo de uma aprendizagem” [RPR 9] - nesse caso, falando sobre as “crenças” dos alunos construídas nas formas de avaliação a que eram/são submetidos.

Os encontros e diálogos com esses diferentes sujeitos – na escrita e no cotidiano escolar – e as reflexões a partir das leituras promovem, o que o professor Roberto relata, mudanças significativas no fazer e saber/conhecimento.

Aprendizagem, para mim, passou a ser algo interno, intrínseco do aluno e quase impossível de ser avaliado. Desempenho pode ser avaliado, só temos que tomar o cuidado de oferecer aos alunos várias formas de avaliação, para que erros não sejam cometidos. Passei, então, a utilizar as minhas avaliações como mais um instrumento de aprendizagem, no processo de construção e reconstrução do conhecimento pelos alunos. (...) As perguntas no momento das provas não eram mais encaradas como falta de estudo, mas como uma oportunidade de solucionar dúvidas e mostrar para os alunos que eu estava aí para ajudá-los e não para ser um carrasco. A principal mudança foi aceitar a relação, a interação entre afetividade e cognição. Usando um termo matemático afetividade = cognição, realmente é uma igualdade pois correspondem ao mesmo processo e a distinção é apenas conceitual [RPR 10].

No trecho anterior, ainda mais uma vez a intercalação - “para mim” - refere-se ao sujeito-autor implicado que concorda e discorda, que reflete a experiência, que traz a voz dos interlocutores para dialogar no próprio texto.

Por meio da linguagem matemática diz desse olhar (matemático) que se mistura a outros olhares. Em [RPR 1], primeiro recorte citado, as auto-referências “membro do corpo docente” e “professor efetivo de matemática” e o enunciado “concluimos que era necessária uma ação conjunta de todos os profissionais educadores” [RPR1] podem sugerir referência à temática que vem sendo construída ao longo do relatório, a busca por uma posição com e entre outros professores.

Em outros trechos do relatório de pesquisa, ao falar do aluno e de como as experiências do professor propiciaram construir outras relações, Roberto faz uso da forma narrativa, como o indica o recorte que segue:

Tenho como experiência própria o caso de um aluno que na quinta série, em 2004, não realizava as atividades, tinha sempre que chamar sua atenção para ele começar a fazê-las e terminá-las, pois sempre parava. Muitas vezes, enquanto grande parte da sala havia terminado, ele estava ali parado, algumas vezes conversando ou brincando com o colega. Professor, você pega no meu pé – passou a responder. Obtinha somente desempenho insatisfatório, se dependesse apenas do meu parecer não seria aprovado. Não conseguiria acompanhar uma sexta série. Foi aprovado e, logo no início de 2005, começou a apresentar o mesmo comportamento em sala de aula. Resolvi, então, convocá-lo para o meu TDI⁷⁵, dispensei os outros alunos que atendia. Queria acompanhá-lo individualmente para ver se identificava algum problema. Como era véspera de prova, resolvi simplesmente estudar junto com ele a matéria e mostrar que eu queria apenas ajudá-lo. Fazia o que eu propunha e até perguntava o que não entendia, coisa que nunca fez em sala de aula. Durante a prova, no dia seguinte, perguntou apenas se era igual ao que havíamos estudado juntos. É claro que sim, respondi. Obteve ótimo desempenho e o resto do ano não tive mais nenhum problema com ele, passou a fazer todas as atividades e tornou-se atencioso quando o chamava. Provavelmente tenha outros fatores que influenciaram esta mudança, mas é admirável como um simples investimento na relação com o aluno, na afetividade, obteve um resultado tão positivo na aprendizagem [RPR 11].

Talvez por tratar-se de um relatório de pesquisa, o professor Roberto narra uma experiência com um aluno acerca da avaliação escolar, assunto que também se revelava como um dilema para ele. Minha consideração, entretanto, é que a escolha da narrativa não está relacionada somente às descrições que comporiam um relatório (o relato como forma composicional), mas a um projeto de dizer (na situação comunicativa concreta) em uma forma que propicie desvelar ou evidenciar nuances que digam do sujeito de quem se fala e das relações estabelecidas, situação em que a narrativa se mostra como adequada em função de suas características⁷⁶.

A escolha de um como dizer (forma e estilo) se refere ao objeto do discurso, nesse caso a experiência com o aluno, e visa a determinado fim, isto é, relatar, descrever e refletir sobre a experiência vivida. Está, portanto, relacionada ao falante e ao seu projeto, à situação da comunicação discursiva, aos gêneros de dada esfera e aos participantes da comunicação.

No texto do professor Roberto todos estes aspectos interagem para a renovação, na escrita, pelo autor desse gênero.

⁷⁵ Segundo a RESOLUÇÃO SME/FUMEC n. 03/02, publicada no Diário Oficial do município de 20 de fevereiro de 2003, o TDI -Trabalho Docente Individual destina-se a “atendimento de dúvidas de alunos, aulas de reforço e aulas de recuperação paralela, atendimento a pais de alunos e outras atividades definidas com a Equipe Escolar”.

⁷⁶ Sobre as narrativas da trajetória profissional e da formação, ver SOLIGO, R; PRADO, G. V. T. *Porque escrever é fazer história*. Revelações, subversões e superações. Campinas; ABAPORU/ FE, 2005.

Quanto às experiências trocadas no espaço do GT, o mais evidente e que se tornou prática em sala de aula foi o fechamento coletivo, junto com os alunos, das médias trimestrais. Comentei que gostaria de mostrar para os alunos como eu chegava à média final e se possível estabelecer junto com eles os critérios para tal. Tenho que confessar que inicialmente pensei nesta prática por ser mais conveniente para mim. Ganharia tempo e me sentia incomodado em ter que sozinho estabelecer I, S, B e O (conceitos atribuídos ao desempenho dos alunos). Considerava isto subjetivo, tinha medo de errar, de repente atribuir uma nota a um aluno influenciado pela afetividade, meu sentimento em relação a ele. *Professor vc não me deu nota !* Também não suportava mais isto, ser cobrado pelos meus alunos, acusado de ter dado nota ruim a eles. Como se eu fosse o responsável. Talvez até fosse, mas não no sentido que colocavam, não entendiam que esta nota representava tudo o que eles próprios fizeram. (...) Foi então que a Neila⁷⁷, professora de História, relatou ter feito o conceito final do segundo trimestre junto com a oitava série. E deu tudo certo, não houve confusão, briga por causa da média? Perguntei, pois este era um medo meu: que cada aluno tentasse particularizar um caso em proveito de sua própria nota. Neila respondeu que tudo tinha dado certo e que até um aluno que sempre reclamava de sua nota, achou justa a sua média “1” quando viu tudo, ou melhor, tudo o que não tinha feito. Resolvi, então, fazê-lo em uma sala como experiência, no caso foi a sétima série B. Obtive resultados tão bons que fiz em todas as salas no terceiro trimestre [RPR 12].

Os trechos anteriores [RPR 11 e 12] falam de um outro/novo conhecimento, não só do aluno, mas também do professor. Indicam, portanto, um (re)conhecimento e um (re)estabelecimento de outras formas de ensinar, aprender e de se relacionar na escola construindo a fórmula procurada entre(vozes) de seus interlocutores, da formação e do exercício docente, em contato com a realidade que gera mudanças.

O que quero evidenciar é como o professor se revela, e ao seu fazer, entre o dizer de si (nas intercalações) e dizer do outro (no discurso direto e também por meio de intercalação e outras referências). A entonação dada, as formas/estilos que constroem o RP e as temáticas que ali são organizadas dizem de um autor que reescreve um relatório de pesquisa, reacentuando esse gênero.

⁷⁷ Nome fictício.

4. Dizeres, diálogos e tramas: O TDC – Trabalho Docente Coletivo

A trama se forma por diferentes fios. A princípio, quando colocados no tear, se evidenciam as cores e texturas de cada fio que, aos poucos, entrelaçados, passam a constituir uma trama. As cores se misturam no todo.

Trama é o “segundo conjunto de fios, passados no sentido transversal do tear com auxílio de uma agulha (também denominada “navete”). A trama é passada entre os fios da urdidura, por uma abertura denominada *cala*⁷⁸”.

Tomar o TDC – Trabalho Docente Coletivo - como espaço-tempo de investigação foi motivado pelo objetivo e encaminhamento da pesquisa, a saber, (re)conhecer o professor como autor em contextos e interlocuções que se dão na escola, nos encontros e diálogos com os pares e demais profissionais da escola.

Assim, tendo como orientação a pergunta que moveu a pesquisa, em relação ao TDC poderíamos acrescentar: Como emerge o sujeito-professor como autor de seu fazer/saber e quais as possibilidades de dizer de si no interior da escola, no TDC – Trabalho Docente Coletivo?

Se nos relatórios de pesquisa dos quatro professores (apresentados no capítulo 3), o objetivo da leitura foi a busca pela compreensão sobre como o sujeito emerge na autoria do que diz naquele espaço-tempo, a leitura das transcrições dos diálogos estabelecidos no TDC visou a (re)conhecer o professor-autor em contato com seus pares e demais profissionais da escola em um espaço coletivo instituído pela Secretaria Municipal de Educação e apropriado por estes profissionais como espaço de dizer, individual e com o coletivo, sobre a escola e a sala de aula.

Nesse sentido, olhar para as interlocuções que se dão naquele espaço se refere a olhar para os dizeres dos professores Maristela, Maria Ângela, Andréa e Roberto (cujos relatórios foram apresentados no Capítulo 3) no diálogo e na interação com outros professores. O objetivo, portanto, não foi procurar a repetição dos conteúdos que o relatório evidenciou (embora essa

⁷⁸ Disponível em: <http://www.tecelagemmanual.com.br/pagina4.htm>.

relação seja possível), mas o que se estabeleceu a partir daqueles contextos discursivos.

Este capítulo, que se divide em duas partes, apresenta a leitura dos dizeres dos professores da escola nas reuniões de TDC – Trabalho Docente Coletivo.

Na **primeira parte**, apresento algumas considerações sobre o TDC relevantes para a compreensão das formas de produção dos discursos naquele espaço-tempo. A **segunda parte** do capítulo apresenta a leitura dos diálogos que se deram entre os participantes do TDC com o objetivo de buscar na autoria, no *como* dizem os autores naquele contexto, o (re)conhecimento do professor-autor-sujeito nas tramas tecidas a partir desses diálogos, no contexto da escola.

A idéia de tramas discursivas tecidas nos diálogos entre os professores se evidenciou na leitura das transcrições das gravações das reuniões dos TDC, na evidência da relação entre esses dizeres e o contexto social em que eram produzidos – especificamente o contexto de cada um dos TDC, e, no geral, o contexto social e discursivo do ano de 2005. Este capítulo se propõe à apresentação e reflexão das evidências que produziram nossas considerações sobre o assunto.

Apoiada nos conceitos de Bakhtin sobre *autoria e gêneros do discurso* e na idéia de formação como interlocução, de Andrade (2007a; 2007b), que traz para a reflexão dessa idéia os estudos de Tardif (2007) sobre os saberes docentes, no decorrer da leitura das reuniões do TDC outros autores foram chamados visando à compreensão das relações que se evidenciaram. Esses autores, bem como suas idéias, serão apresentados no decorrer do capítulo.

PRIMEIRA PARTE

O TDC – Trabalho Docente Coletivo - uma orientação da Secretaria Municipal de Educação, foi instituído para toda a rede de ensino “considerando-se que o trabalho docente vai além do período de regência de classe, abrangendo todo o cotidiano do fazer pedagógico nas unidades educacionais (U.E.), com o objetivo de colaborar na construção de uma organização que contribua e promova para a qualificação concreta da prática educacional” (SME/FUMEC N. 03/02, 2003, p.1).

Mesmo integradas em uma rede de ensino, as escolas são unidades com realidades e

características próprias e, por isso, é possível que a apropriação do TDC tenha-se dado de forma diferenciada.

Realizado semanalmente (com duração de duas horas/aulas semanais consecutivas), a própria organização dos grupos de professores em relação à participação no TDC é diferenciada. Na EMEF "Padre Francisco Silva", em 2005, os professores eram organizados em três grupos diferentes, com horários diferenciados de TDC: 1) o grupo de professores do primeiro ciclo, 2) segundo ciclo e 3) do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.⁷⁹

A importância dos coletivos escolares⁸⁰ na formação do professor é um aspecto que deve ser considerado quando pensamos na construção dos saberes/conhecimentos docentes (TARDIF, 2007) e na formação profissional como interlocução (ANDRADE, 2007a; 2007b; ANDRADE e LIMA, 2007; ANDRADE e REIS, 2008).

Para Lopretti (2007), outra autora que investigou o tema, as interações que se estabelecem nos espaços coletivos são mobilizadoras dos saberes/conhecimentos dos professores.

A autora afirma:

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 isso uma possibilidade que se faz 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 (Ibid., p. 124).

Assim, a partir dessas relações estabelecidas num “ir-e-vir” entre a prática em sala de aula e na escola e as reflexões que se dão no TDC, os professores usam este espaço-tempo para a mobilização e a ressignificação dos seus saberes, o que se dá no encontro do saber do outro professor ouvindo o que este lhe tem a dizer.

⁷⁹ Como foi dito, embora em 2005 estivesse em funcionamento a organização curricular do Ensino Fundamental em séries (oito séries), neste relato fiz uso da atual forma de organização: o Ensino Fundamental oferecido em nove anos com os anos iniciais organizados em dois ciclos.

⁸⁰ Também sobre os coletivos escolares, outros professores-pesquisadores (VARANI, 2005; VICENTINI, 2006, LOPRETTI, 2007 e CHALUH, 2008) dedicaram-se ao estudo e investigação do tema. As três últimas pesquisas foram desenvolvidas na EMEF "Padre Francisco Silva".

Vicentini (2006, p. 93) fala também sobre o caráter formativo do TDC indicando a circulação das reflexões ali realizadas para outros espaços-tempos escolares, como o GT (Grupo de Trabalho (do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”), o que se refere à própria produção dos saberes/conhecimentos da/na escola e de seus sujeitos.

Visando à reflexão e investigação da autoria do sujeito-professor em um espaço-tempo coletivo, faz-se necessário refletir sobre a própria idéia do TDC – Trabalho Docente Coletivo - como espaço-tempo discursivo.

Nessa perspectiva, o TDC pode ser concebido como uma instância (espaço/temporal) do dizer, do encontro, do diálogo, localizada entre a sala de aula, outros espaços-tempos coletivos (como o GT, por exemplo) e a escola como um todo, como afirmam Lopretti (2007) e Vicentini (2006). Esse espaço-tempo de dizer, justamente por localizar-se “entre”, pode ser mobilizador de importantes reflexões e produções entre os sujeitos participantes que, embora sendo *sobre* e não *na* prática⁸¹ docente de ensino e da relação com o aluno, se dão *na* participação nos coletivos, no encontro com outros profissionais da/na escola.

Com a ampliação da atuação do professor para além da sala de aula, ampliam-se e se tornam mais complexas as formas discursivas produzidas no campo escolar, uma vez que se estendem as possibilidades de diálogos com outros sujeitos, bem como com outras esferas educacionais de produção do saber/conhecimento escolar e de discursos sobre esses saberes/conhecimentos.

Nesse sentido é que afirmo, com os autores citados anteriormente, como formativa a participação nos coletivos escolares. Foi neste sentido que os dizeres dos professores no TDC foram considerados nesta pesquisa, como reflexões importantes sobre a sala de aula, o aluno, o trabalho docente e a própria escola.

Sobre o TDC, espaço-tempo de formação e construção de discursos sobre a prática, e também sobre a própria formação, é importante pensar sobre os discursos produzidos naquele espaço-tempo e, acrescento, nos gêneros que ali circulam e que, nos embates das interações estabelecidas, são elaborados e reelaborados.

A leitura da história dos gêneros está relacionada à história do próprio contexto e

⁸¹ A idéia de *sobre* e *na prática* refere-se aos estudos de D. Schön sobre o professor reflexivo.

campo da atividade humana. Assim, falar do TDC⁸² é falar da escola e dos professores da/na escola.

4.1. Sobre o TDC como espaço-tempo coletivo de produção e circulação de diferentes gêneros discursivos

Afirmar o TDC como um espaço-tempo discursivo refere-se ao seu reconhecimento como instância (espaço-tempo) de dizer do sujeito, a si mesmo e ao outro. Implica numa relação entre um tempo e um espaço onde se constroem/desconstroem saberes/conhecimentos em diálogos.

Os elementos e características do TDC e os discursos que ali são produzidos sugerem a reunião⁸³ como um dos gêneros que são elaborados/reelaborados naquele espaço-tempo.

Ribeiro (2005, p. 111) define a reunião administrativa como “qualquer reunião que envolva a presença de um chefe ou representante da administração com o propósito de discutir ação específica da organização administrativa”.

No caso dessa pesquisa, do TDC – Trabalho Docente Coletivo - e das formas como foi apropriado pelos profissionais da escola, suas principais características são: o TDC se constrói na interlocução entre os participantes e um coordenador; apresenta certa organização que é estruturada em uma pauta; são identificadas relações sociais estabelecidas na organização hierárquica da escola; tem registro escrito, entre outros aspectos.

Essa forma de organização do TDC, também discursiva, leva a considerá-lo como um espaço-tempo (discursivo) coletivo em que circulam e são produzidos diferentes gêneros como os informes, o debate, a conversa e outros menos formais e mais locais, como a “acolhida” e o “desabafo”, que serão apresentados na sequência.

Além da reunião, que chamarei de reunião pedagógica, outras formas/estilos/gêneros (orais e escritos) de dizer circulam no TDC e, como já foi dito, referem-se à forma como este

⁸² Outras considerações e explicações sobre o TDC foram apresentadas no capítulo 2.

⁸³ Ribeiro (2005) em estudo sobre o “entrecruzamento” de gêneros discursivos na universidade, pesquisou gêneros orais como o debate político, reunião administrativa, comunicação em eventos e a aula. O estudo de Ribeiro indicou, na análise de gêneros discursivos que circulam e/ou são produzidos em dado contexto, um “gênero que subsume os demais e os coloca em funcionamento em seu interior” (p. 114). Sem deixar de considerar e investigar outros gêneros discursivos no TDC, a reunião pedagógica foi concebida como este gênero, em cujo interior são elaborados/reelaborados outros gêneros/discursos.

espaço-tempo foi apropriado pelos sujeitos-professores em cada realidade escolar.

Nesta pesquisa foram considerados, na relação entre autoria e produção dos gêneros do discurso, um gênero escrito secundário, o relatório de pesquisa (o que foi apresentado no capítulo 3) e os gêneros orais (primários e secundários) que circulam no espaço-tempo do TDC.

Como o TDC (cada reunião) é organizado:

A coordenação do TDC era realizada por Beth⁸⁴, Orientadora Pedagógica da escola. Em 2005, Beth propôs, em diferentes momentos, que essa coordenação fosse “rodiziada”, mas não houve a adesão dos participantes.

Havia, porém, rodízio do registro escrito e do que se instituiu (uma sugestão da própria Beth) do que os professores chamavam de “acolhida”: o momento inicial do TDC em que um dos participantes, responsável por este momento, promovia a acolhida dos presentes por meio da leitura de uma mensagem, música ou uma atividade de expressão corporal. A Dança Circular, um saber/ conhecimento de alguns dos professores, era bastante empregada nesses momentos entendidos como de descontração e relaxamento.

Diferentemente, havia também os “informes” administrativos e/ou sobre a organização de algum evento da escola. Estes informes eram assim anunciados, o que acabava por determinar “o que”, “como” e até “quanto dizer”. Geralmente, os informes eram feitos pela equipe de gestão, em especial direção e vice-direção, e também por isso, ao assumirem essa função entendida muitas vezes como burocrática pelos professores, aqueles profissionais assumiam esse lugar de um dizer mais formal, menos permeáveis à individualidade dos professores e delas próprias.

A organização e apresentação da ata era feita pela Beth, Orientadora Pedagógica da escola, e depois, reformulada pelo grupo em função de outros acontecimentos e necessidades.

Bakhtin, sobre o estudo da natureza dos gêneros discursivos, afirma a produção/circulação de diferentes gêneros nos campos da atividade humana, mais ou menos propícios ao “reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 265). Bakhtin afirma também que a forma composicional e estilo do gênero são determinados pela relação “de proximidade pessoal” (p. 303) entre o falante e os destinatários, no

⁸⁴ Nome fictício.

que implica também a própria organização do contexto ou situação discursiva, com ou sem classes e hierarquia social.

No caso da escola, e do TDC, marcada fortemente por uma organização social hierarquizada (como o veremos na própria fala dos professores e demais profissionais), a possibilidade de que, no TDC, fossem produzidos (elaborados e reelaborados) gêneros de caráter mais flexível quanto a sua própria reelaboração dependeria das transformações na própria organização social (e discursiva) do TDC, o que, como veremos, foi bastante motivado pela Orientadora Pedagógica da escola e que também assumia a função de coordenadora do TDC.

Assim, outras formas de dizer eram construídas pelos professores indicando a emergência de outros gêneros no interior daquele espaço-tempo reacentuando o gênero reunião.

Uma dessas reacentuações era o que os professores chamavam de “acolhida”, apresentada anteriormente. Eram momentos em que os professores participantes tinham a possibilidade do encontro com o outro em situações incomuns a outros espaços-tempos. Geralmente se optava por uma atividade não-verbal, fato que entendo também como significativo e representativo das necessidades dos professores e da condição (ou qualidade) requerida no encontro com o outro: que, diferentemente do que ocorria na maior parte do tempo escolar, fosse um encontro possibilitador de intimidade, aproximação (também física) e partilha.

Além da acolhida, vou chamar de “desabafo”⁸⁵ uma outra situação de interlocução mais ou menos comum no TDC em que os professores, provocados pela fala de um colega ou acontecimento da escola e/ou sala de aula, falavam de dificuldades profissionais e pessoais, também em relação aos alunos e outros colegas. A forma/estilo dessa fala era bastante subjetiva, apropriando-se de outros discursos para dizer aos outros, o que acontecia geralmente com bastante emoção.

O fragmento que segue, um diálogo da professora Carmem (professora não-efetiva e que atuava na área de Artes do sexto ao nono ano), do TDC de 24 de junho de 2005 [TDC-5]⁸⁶,

⁸⁵ A nomenclatura foi por mim escolhida pela forma em que essa situação ocorria e também em função do conteúdo de uma conversa informal que tive com a professora Maria Ângela acerca das dificuldades no relacionamento com os alunos (refiro-me aqui ao ano de 2005) e da importância – quase uma necessidade – do TDC constituir-se como um espaço de diálogo e reflexão coletiva. Sobre esse tema e partindo de experiência vivida com os alunos, a professora Maria Ângela escreveu um texto que intitulei de Desabafo, ao que já fiz referência anterior.

⁸⁶ Embora tenha participado, em 2004, dos TDC do grupo de professores do primeiro e segundo ciclos, o que se apresenta neste capítulo refere-se às reuniões do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, em 2005.

representa esse “desabafo”, construído como modo de dizer não somente na relação do falante com suas inquietações mas também pela interação com outros sujeitos participantes daquele contexto.

Carmem: Deixa eu falar um minutinho. Eu sei que tem a pauta, mas vou falar rapidinho.

Míriam: Tem que desabafar.

Carmem: Eu nunca tinha tido um problema. Eu tinha tido problemas de saúde, mas eu nunca tinha somatizado isso com a sala de aula. E eu sei que, às vezes, eu falava assim para alguns professores, quando eu via muita licença, falava: Será que é para tanto? E este ano eu me vi assim, e eu fui tratar, além do psicológico, o patológico. Era Floral, não quis tomar antidepressivo. Mas ela me fez enxergar que somado ao problema de saúde, mais os problemas do dia-a-dia que a gente tem, eu estava do jeito que eu estava. Então, e é uma reflexão minha; não sei se estou certa ou errada. Eu estou pensando assim: não vai melhorar, não vai mudar. As famílias estão cada vez mais desestruturadas e, às vezes, o que assusta é a família que tem a estrutura e a criança não traz isso para a sala de aula. Às vezes os pais fazem tudo e até choram: Onde eu estou errando? E eu sou mãe, eu sei que às vezes eu olho para a Lívia e me pergunto onde estou errando [TDC-5].

No diálogo anterior, o “desabafo” da professora Carmem (“Então, é uma reflexão minha; não sei se estou certa ou errada”) se refere a um “incômodo” que é capaz de adoecê-la: “Onde eu estou errando?” [do recorte anterior].

Nesse sentido, é possível perceber como, no interior do TDC e na estabilidade/instabilidade do gênero reunião pedagógica, os professores promoviam formas de dizer possibilitadoras de subjetividades.

Assim, ao organizar e possibilitar outras formas de dizer no TDC, por exemplo a acolhida que aqui já apresentamos, os participantes vão elaborando/reelaborando este espaço-tempo, instituído com caráter mais formal e administrativo, transformando-o em um outro espaço-tempo onde se pode falar sobre os alunos, a sala de aula, as relações com os pares. Porém, o *como* isso é dito e possibilitado é assunto da leitura dos dizeres dos professores, apresentados neste capítulo, na sequência, nos diálogos e tramas em que estes dizeres são produzidos.

Participantes do TDC:

Participam das reuniões do TDC a equipe de gestão da escola (direção, vice-direção e orientadora pedagógica), os professores efetivos, professores não-efetivos e outros profissionais da escola, como a inspetora de alunos. Como já afirmei, nos anos de 2004 e 2005 também participei das reuniões no caráter de professora-pesquisadora; o tema e objetivos de minha pesquisa foram apresentados aos professores e demais profissionais da escola quando de minha inserção naquele contexto, em abril de 2004.

Na referência aos professores e demais profissionais da escola, a função profissional será indicada na apresentação de sua fala (nos diálogos que serão apresentados) uma vez que, como também o afirmaram os próprios professores em diferentes momentos, as posições assumidas, os dizeres no TDC estão também relacionados a essa função profissional.

Na organização social da escola, essa função é marcada por uma relação hierarquizada. Cabe aos sujeitos-professores manter essa hierarquia ou produzir outras formas de relação, mas tomar a palavra é sempre um ato de autoridade em relação a outro e, em função disso, os dizeres dos professores são também marcados por essas relações num jogo discursivo marcado pela negociação e pelas posições históricas, sociais e ideológicas dos sujeitos (RIBEIRO, 2005). A autora afirma ainda:

O conceito de gênero advindo de Bakhtin é fundamental para o estudo que procuramos desenvolver, por nos dar a dimensão de que i) práticas discursivas não são ações de um sujeito, por isso mesmo, os discursos que circulam nas diferentes esferas de atividades sociais obedecem a regras estabelecidas às quais os sujeitos socialmente situados se submetem ao enunciar; ii) por outro lado, embora fale do interior do instituído, regrado pelas convenções sociais, há sempre espaços de manobras, de possibilidades para o sujeito empreender o seu projeto discursivo, razão pela qual os discursos produzidos na universidade, por exemplo, não são tão universais quanto possam parecer, uma vez que entram em jogo posições históricas, sociais e ideológicas dos sujeitos do processo de interação verbal (p. 62).

Ainda quanto à organização do TDC e como a história de construção/desconstrução desse espaço-tempo (e dos gêneros que ali circulam) se relaciona a *o que e como* dizem os sujeitos-professores, a organização da pauta dos assuntos a serem tratados, como já anunciei

anteriormente, era sempre feita com a participação dos presentes e, da mesma forma, alterada pelo movimento do grupo e/ou por solicitação dos participantes.

Entendo que atravessamentos e mudanças na pauta durante as reuniões dizem da emergência de temas que estavam além dos assuntos relacionados e/ou que emergiam desses assuntos, o que caracteriza o diálogo como acontecimento (discursivo) potencializador de reflexões, encadeamentos, regularidades e também rupturas. A pauta era sempre apresentada e discutida no início da reunião.

Nesse sentido, mais uma vez evidenciamos como o TDC foi instituído nesta escola pela Secretaria de Educação Municipal (Resolução Conjunta SME/FUMEC n. 03/02) [RES-03] e apropriado pelos professores e equipe de gestão que lhe deram (às orientações da SME) os tons daquela realidade/escola. Nesse processo de construção, é preciso ressaltar o papel da Beth, Orientadora Pedagógica da escola e coordenadora do TDC.

A circulação possível de outros gêneros se refere sempre à atividade do sujeito. Nesse caso, o papel da Beth era fundamental nas propostas que reacentuavam o TDC enquanto um espaço-tempo discursivo e de formação profissional, bem como o era a participação de outros professores e profissionais que marcam sua atuação/atividade da posição que ocupam e da leitura que fazem do entorno a partir dessa posição.

O TDC não se limitava a um espaço de informes administrativo-pedagógicos; as questões relacionadas à aprendizagem e à docência eram discutidas naquele espaço.

Nesse sentido, do que se produzia (nos entrecruzamentos possíveis) no TDC, é preciso mais uma vez lembrar de sua implantação como um espaço coletivo da escola – esta uma instituição educacional formal, historicamente construída por diferentes discursos e sujeitos que produziram marcas e práticas cristalizadas pela tradição.

Neste espaço, naquilo que os professores sabiam que se podia (ou não) dizer, é possível observar diferentes gêneros, mais ou menos objetivos e neutros (Bakhtin, 1953/2003), mais ou menos possíveis de expressão de individualidades.

A leitura dos registros escritos do TDC sob a forma de uma ata pode sugerir a apropriação (inicial) dos professores sobre aquele espaço como uma reunião administrativo-pedagógica.

Sobre os registros escritos das reuniões dos TDC, foram instituídos por orientação da

SME e, com o incentivo da Orientadora Pedagógica, foram gradativamente sendo apropriados pelos professores. Inicialmente, eram entendidos e realizados como uma atividade a mais e em poucas situações houve interferências verbais na leitura dos mesmos (que acontecia no início das reuniões) e/ou solicitações de alteração no texto produzido pelo professor.

Em suas pesquisas, Andrade (2007a; 2007b) investiga sobre os gêneros discursivos que se produzem na escola e na formação do professor em sua imbricação com gêneros de outra esfera da produção discursiva, a universidade.

No caso desta pesquisa e do TDC, é importante fazer referência aos diálogos estabelecidos com as orientações da Secretaria Municipal de Educação e com o projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Sobre a leitura dos dizeres dos professores no TDC:

Como apresentei na Introdução deste relato de tese, assumi a posição de leitora tanto dos relatórios de pesquisa [RP] dos professores Maristela, Maria Ângela, Andréa e Roberto como dos seus dizeres e dos demais professores no TDC – Trabalho Docente Coletivo.

A idéia de leitura, e de assumir-me como leitora, refere-se à posição em relação aos professores e aos seus dizeres, buscando construir um espaço-tempo para que essa leitura se localizasse no “entre”: o afastamento necessário para o trabalho com o material empírico da pesquisa e a proximidade com os seus autores, os professores da escola com quem convivi por dois anos.

É necessário dizer que, para a construção desse lugar de leitora, em muito contribuíram as vivências na escola, relatadas no Diário de Campo [DC-1/DC-2].

Como professora-leitora-pesquisadora, retomei as experiências que eu mesma vivi como participante do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano em 2005, desta feita registradas nas gravações das reuniões do TDC.

Ainda quanto à leitura e à leitora, a construção dessa posição se deu apoiada também em alguns pressupostos sobre o leitor/ouvinte na perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1953/2003), a saber:

-O leitor, ou ouvinte, é o interlocutor do sujeito-autor.

-Participa da construção dos dizeres/enunciados uma vez que o autor escreve/fala/reconhece a presença (explícita ou implicitamente) do leitor/ouvinte na situação discursiva de produção do discurso.

Da leitura:

1. De 2005, a partir das anotações do Diário de Campo [DC-2], foi organizado um quadro com os assuntos de pauta de cada uma das reuniões do TDC daquele ano (uma reunião/semana).

2. Num segundo momento, visando aos objetivos da pesquisa, foram selecionados dez reuniões cujas gravações foram transcritas e a leitura, realizada. As reuniões selecionadas foram: 1, 8, 15 e 29 de abril; 24 de junho; 01 de julho; 12 de agosto; 23 de setembro; 28 de outubro e 18 de novembro.

3. Nessas primeiras leituras, foi possível perceber os fios que ligavam os sujeitos-professores e as tramas discursivas que se constituíam a partir de seus dizeres. A partir dessa percepção, buscou-se evidenciar:

a) as falas dos quatro professores (Maristela, Maria Ângela, Andréa e Roberto) em interlocução com os demais participantes do TDC;

b) a relação entre conteúdo/temática, sujeito que fala e situação de produção (nesse caso, de forma mais ampla, focando o contexto extraverbal do TDC, isto é, os principais acontecimentos da época), construindo a história tendo como foco o sujeito, o espaço-tempo, os dizeres (conteúdo/tema e forma e estilo). A indicação desses aspectos na leitura foi facilitada e otimizada pela minha participação nas atividades do contexto escolar.

Sobre a relação entre verbal/extraverbal ou contexto de produção dos discursos, a cada leitura mais e mais essa relação se evidenciava. E embora tivesse um grande contexto extraverbal, a saber, os acontecimentos do ano de 2005 (produzidos em um processo histórico que trazia também as marcas de anos anteriores), a leitura indicava a relação entre cada TDC específico (um contexto espaço-temporal menor) e o que se produzia discursivamente naquele TDC, também quanto à relação entre os participantes, o que também se diferenciava em cada reunião.

O quadro que segue apresenta os participantes e os assuntos de pauta⁸⁷ das dez reuniões selecionadas, o que também foi apresentado/descrito, além de outros aspectos, no Inventário de Dados (em Anexo).

01/04/05 [TDC-1]	Participantes: professores, orientadora pedagógica e a professora-pesquisadora. Assuntos de pauta: registro escrito do TDI – Trabalho Docente Individual; Projeto Francês (ensino de Francês); Assembléia de Classe.
08/04/05 [TDC-2]	Participantes: professores, orientadora pedagógica, diretora, vice-diretora, inspetora de alunos e a pesquisadora-professora. Assuntos de pauta: Apresentação de projeto sobre os Sem Terra; Assembléia de Classe; indisciplina dos alunos.
15/04/05 [TDC-3]	Participantes: os mesmos. Assuntos de pauta: Comissão para a organização da Caminhada da Paz (projeto da Escola); Assembléia de Classe.
29/04/05 [TDC-4]	Participantes: professores, orientadora pedagógica, diretora, vice-diretora e a pesquisadora-professora. Assuntos de pauta: indisciplina de alguns alunos do nono ano; regras da escola; Assembléia de Classe.
24/06/05 [TDC-5]	Participantes: professores, orientadora pedagógica, inspetora de alunos e a professora-pesquisadora. Assuntos de pauta: stress do professor e afastamento das salas de aula; alunos indisciplinados.
01/07/05 [TDC-6]	Participantes: professores, diretora, orientadora pedagógica, inspetora de alunos e a professora-pesquisadora. Assuntos de pauta: Avaliação do TDC.
12/08/05 [TDC-7]	Participantes: professores, diretora, orientadora pedagógica, inspetora de alunos e a professora-pesquisadora. Assuntos de pauta: texto sobre indisciplina (reflexões dos professores a partir do texto); projeto Respeito à Identidade e à Diversidade; Calendário Escolar.
23/09/05 [TDC-8]	Participantes: professores, diretora, orientadora pedagógica, inspetora de alunos e a professora-pesquisadora. Assuntos de pauta: apresentação pelos professores da reunião de pais; discussão sobre alguns alunos especificamente.
28/10/05 [TDC-9]	Participantes: os mesmos, com exceção da orientadora pedagógica. Assuntos de pauta: avaliação do Semi-Módulo.
18/11/05 [TDC-10]	Participantes: os mesmos (retorno da orientadora pedagógica) Assuntos de pauta: calendário escolar, atribuição de notas, proposta de mudança de período (ciclos 1 e 2 no período matutino), dia/horário do TDC em 2006.

⁸⁷ Defino “assunto de pauta” como os assuntos/tópicos contemplados na organização da pauta das reuniões do TDC; os temas emergem dos/nos diálogos entre os participantes (também com interlocutores “ausentes”, mas presentificados no discurso dos professores). O tema é dependente da situação de enunciação e se relaciona ao estilo e forma, os outros dois elementos do enunciado.

4. Diante da impossibilidade do trabalho de leitura com as dez reuniões, fiz outras escolhas, o que resultou na construção das Tramas [1, 2, 3 e 4] que serão apresentadas neste capítulo.

Para a construção de cada uma das Tramas foi evidenciado e considerado, nos dizeres dos professores, em uma leitura longitudinal das dez reuniões, a tecedura de temas (as Tramas) que emergiam desses dizeres em diálogo com outras vozes/dizeres. Para tal, como já foi dito, tinha-se em perspectiva que a produção dos dizeres, e dos Diálogos e Tramas, estava relacionada ao contexto do TDC (por exemplo a realização das primeiras Assembléias de Classe em abril), o que foi considerado e justifica a proximidade temporal de algumas reuniões (ver quadro anterior).

A variação do número de Diálogos que compõem cada Trama refere-se às temáticas, ao que se produzia nos Diálogos e ao objetivo de evidenciar/focar também as falas dos quatro professores.

SEGUNDA PARTE

4.2. TRAMA 01

Que aluno, que professor, que professores?

A Trama 01, formada pelo Diálogo construído no TDC de 29 de abril de 2005 [TDC-4], evidencia nos dizeres dos participantes do TDC a relação entre alunos e professores e professor e professores.

Trama 01/Diálogo 01

O TDC tem início com a Orientadora Pedagógica, Beth, que apresentou as reflexões dos professores em Dinâmica de Grupo proposta por ela em 01 de abril de 2005.

Naquele ano e nos anteriores havia uma queixa generalizada dos professores sobre o que chamavam de problemas de indisciplina, que, segundo eles, interferia no desempenho escolar dos alunos e no relacionamento com os professores.

Na escola, enquanto coletivo, várias propostas foram encaminhadas visando a reflexões sobre o que acontecia e, com este mesmo objetivo, a Dinâmica realizada no TDC propunha que os professores e demais profissionais presentes, divididos em pequenos grupos, refletissem sobre os problemas com os alunos e sobre suas causas.

O recorte do TDC que será apresentado (passo a chamar de Diálogo apesar dos riscos implicados no uso de um termo polissêmico como este) inicia-se com a fala da Beth, que resgata o que os professores haviam apresentado naquele TDC.

Como já foi dito na introdução do capítulo, é importante observar o papel dessa profissional nas reuniões do grupo. Embora a organização da pauta fosse feita coletivamente ao final de cada TDC e refeita no início da reunião seguinte, Beth apresentava propostas para os professores (como a dinâmica a que aqui me refiro) que acabavam, muitas vezes, por dar o tom e o ritmo desses encontros. O Diálogo 1 apresenta a discussão que se segue à apresentação dos resultados da dinâmica pela própria Beth.

A apresentação de um diálogo longo se deve ao seu conteúdo e à apresentação não somente dos dizeres dos quatro professores, mas dos entrelaçamentos entre esses dizeres e os dos

demais participantes. Nesse Diálogo 1, participam a professora Maria Ângela e o professor Roberto.

Visando a favorecer a leitura, dada a sua extensão, ao longo da apresentação recortes menores serão repetidos.

Então, gente, eu acho que a gente pode recuperar as questões. O que a gente tinha levantado de problemas no vespertino? Eu estou entendendo que não é uma questão de quinta série⁸⁸; é uma questão de quinta, sexta, sétima e oitava séries. Falta de interesse, descaso, indolência dos meninos. Falta de atenção, de concentração, barulho e aí eu categorizei aqui, como barulho, conversas, gritos e brincadeiras. Agressões orais e físicas, desrespeito ao professor. O professor confronta com os alunos, que é um problema que também foi levantado. Vocabulário inadequado, bate-boca no nível do aluno. Os meninos não fazem as atividades. Isso eu deixei aqui separadinho porque: Por que eles não fazem a atividade? E aí eu pedi que vocês olhassem para a origem desses problemas e para propostas. Quem quer começar a falar?

Roberto: A escola está queimando etapas. E aí um exemplo: Como trabalhar a interdisciplinaridade se esbarramos em problemas anteriores?

Beth: Isso é...

Roberto: Isso é uma origem.

Nádia: É a origem de todos esses problemas ou de um específico?

Beth: Deixa ver se entendi, a origem desses problemas disciplinares é a escola não estar discutindo isso?

Roberto: Nosso grupo acha isso, que a gente está queimando uma etapa aí, que a gente está pulando de um ponto para o outro.

Nádia: Da indisciplina, não da disciplina.

Maria: Tempo ocioso, falta de matéria. Às vezes a indisciplina, a inquietação, às vezes é por falta de atividade mesmo. O professor demora pra começar a aula.

Neila: Janela...

Marta: A janela não interfere; ela está dizendo dentro da sala de aula.

Nádia: Ela está dizendo que interfere na disciplina.

Neila: É, eles voltam agitados.

Roberto: Seria, na verdade, a falta de professor.

Beth: Então, a ociosidade seria um dos problemas da indisciplina?

Maria: A relação professor-aluno; alunos distantes dos professores.

Beth: Distantes como? A origem dessa tensão são problemas na relação professor-aluno?

Maria: É, na maioria das vezes é...

⁸⁸ Lembro que em 2006 foi implantada a chamada Escola de Nove Anos na rede municipal de ensino e que neste relato faço uso da terminologia atual (primeiro e segundo ciclos e sexto ao nono ano do Ensino Fundamental), embora em 2004 e 2005 (período da realização da pesquisa) ainda estivesse em funcionamento o ensino fundamental com duração de oito/séries.

Beth O que vocês discutiram sobre essa relação professor-alunos? Os alunos distantes dos professores significaria o quê?

Maria: Ah...Faz tanto tempo....

Neila: Falta de ver o professor como uma figura que está ali para ensinar. Eles vêem o professor como uma coisa, sei lá o quê...

Beth: Não vê como autoridade?

Neila: Não é só a autoridade, gente mesmo. Ele não vê o professor como ser humano.

Tânia: Acha que a gente é um objeto que nem lousa e giz.

Nádia: Mas o contrário é verdadeiro ou pode ser verdadeiro. O aluno distante do professor pode ser também o professor distante do aluno?

Uma professora: Pode.

Neila: Também, às vezes o professor está lá com milhões de coisas. Ele não consegue...

Beth: Essa questão da autoridade eu posso estar colocando aqui também? Essa construção da imagem do professor pelo aluno eu posso colocar também?

Neila: É.

Roberto: Tem uma coisa também que eu percebi a partir das Assembléias de Classe. Eles não têm idéia do que seja a função da escola. Eles pensam que a escola é um passeio, um recreio, uma diversão.

Tânia: Eles não têm compromisso, responsabilidade para assumir as coisas, sabe?

Fátima: Alguns, né? Naquela segunda-feira que nós tivemos só três aulas, a sexta A e a sétima A, que tinham que apresentar trabalho, vários grupos vieram só para as últimas aulas. Foi um compromisso porque teve equipe que faltou. Achei tão legal! Vieram, apresentaram os trabalhos...

Tânia: É, chamou atenção [DL 1/ Trama 01/ TDC-4⁸⁹].

Provocados e autorizados a falar sobre os problemas que enfrentavam, também autorizados pelos colegas reunidos nos pequenos grupos, os professores falaram sobre o desempenho do aluno em sala de aula e na escola e sobre as dificuldades de relacionamento com os professores.

Neste contexto, seu dizer indicava um aluno a quem faltavam condições entendidas pelos professores como necessárias a esse papel e à interação com o professor: “Falta de interesse, descaso, indolência dos meninos. Falta de atenção, de concentração”.

Outra falta se referia à não compreensão pelo aluno da função da escola, o que resultava, segundo os professores, na falta de compromisso e responsabilidade.

⁸⁹ “TDC-4” (reunião de 29 de abril de 2004) refere-se ao código da reunião no Inventário de Dados (ver em Anexo).

Roberto: Eles não têm idéia do que seja a função da escola. Eles pensam que a escola é um passeio, um recreio, uma diversão.

Tereza: Eles não têm compromisso, responsabilidade para assumir as coisas, sabe? [RT1/DL 1/ Trama 01;TDC-4].

Essas faltas, ou ausências, eram indicadas a partir de uma imagem de aluno interessado, respeitoso, esforçado, atento, concentrado, compromissado e responsável, entre outros atributos, e que pensaria a escola diferente de um lugar para passear, recrear e divertir-se.

Essa imagem de aluno era construída/desconstruída na fala dos professores, que assumiam, naquele momento, a imagem de um aluno a quem faltavam estes atributos.

Se concebemos o professor na função de ensinante, que professor corresponderia àquele aluno a quem faltavam condições de aluno, às vezes, também condições para aprender? Ao assumir, no discurso, as dificuldades de ensinar a este aluno e as frustrações que o insucesso provocava, que imagem de professor estaria sendo (des)construída? E quais as implicações (pessoais e profissionais) de assumir essa posição? Entendo que é a partir dessas reflexões que podemos entender o movimento discursivo que se dava no TDC.

Para Silva⁹⁰ (2002, p. 184), aluno e professor “além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares”. O autor afirma ainda:

Dadas as funções institucionais e a posição hierárquica dos participantes, o professor tem o objetivo de ensinar e o aluno, de aprender. É evidente que as intenções não são as mesmas, mas nem por isso se pode dizer que a interação não se realiza, pois interação não significa concordância e assentimento (Ibid., p. 184-185).

Aluno e professor são parceiros de uma mesma situação de comunicação discursiva, a sala de aula. Entretanto, no TDC, a presença do aluno se dava na/pela fala de seus professores, na imagem de aluno construída discursivamente pelos professores.

Como participantes da situação de comunicação discursiva (produzida na sala de aula

⁹⁰ Embora os estudos sobre a interação verbal entre interlocutores não sejam o foco da pesquisa, algumas idéias e reflexões, como as desenvolvidas por Silva (2002) se mostraram importantes para a compreensão do que acontecia (discursivamente) no TDC.

e escola), aluno e professor vivem as tensões que os constitui como pares nos processos de ensinar e aprender, participantes do *auditório social* do sujeito/falante (BAKHTIN, 1929/2004, p. 125). O aluno é um “ele” de quem se fala, que não estava presente como participante do TDC⁹¹, mas era presentificado na fala dos professores.

Embora o projeto de dizer do falante/professor-autor seja sempre individual, é preciso ainda considerar a situação coletiva vivida, nesse caso as queixas sobre a indisciplina afirmadas por todos os professores daquele grupo, o que promovia a construção de uma imagem de aluno (o aluno a quem tudo faltava) que era apropriada e legitimada por todos ou por aqueles que se manifestavam verbalmente.

A relação aluno/professor e a posição do sujeito-professor nessa relação é uma questão entrelaçada a fios (dialógicos) dessa trama que ora se apresenta, mas que perpassa todas as tramas e diálogos aqui apresentados. São fios, vozes e diálogos que evidenciam o aluno como um outro do professor em relação ao qual ele se constitui como tal, professor.

Justificando suas ações com a atitude dos alunos (“Agressões orais e físicas, desrespeito ao professor”), os professores falam sobre atitudes “inadequadas” do próprio professor: “o professor confronta com os alunos [...]; vocabulário inadequado, bate-boca no nível do aluno” [DL01/Trama 01].

Os professores falavam sobre “um professor” que exercia sua autoridade e controlava a sala de aula (mesmo que no confronto com os alunos), o que parecia justificar-se dada à situação apresentada. Mas de quem estão dizendo (na voz da Beth, que resgata os diálogos anteriores) ao dizerem de “o professor”⁹²?

Para Ribeiro (2005), as relações interacionais entre alunos e professores são construídas/desconstruídas no discurso que se produz sobre essas relações. Há, como afirma a

⁹¹ No início de 2005, um grupo de alunos esteve presente em uma das reuniões do TDC com o objetivo de apresentar um modelo de uniforme para a escola e informar os professores sobre a participação dos demais alunos em um dos eventos da escola. Foram poucas falas e, mesmo sendo todos do Grêmio Escolar e, por isso, representantes de alunos, alguns fizeram-se representar por seus pares e somente dois alunos falaram. Os alunos esperaram do lado de fora, foram chamados em um momento específico e depois saíram. Não houve outros diálogos. Em outra ocasião, um outro grupo prestou uma homenagem aos professores no TDC próximo ao Dia dos Professores, sob a orientação da professora Ellen.

⁹² Sartori (2008) nos explica o uso dessa forma de referência que, no caso de “os professores” na fala de um professor, pode indicar afastamento desse “ele” de quem fala. Da mesma forma, Barros (2002, p. 29) afirma que “o emprego do nós por eu, juntamente com o de ele por você, acentua o desequilíbrio de papéis entre o destinador e o destinatário, a não-reciprocidade da comunicação, o afastamento”.

autora e podemos ler no diálogo apresentado, um entrelaçar de fios que desconstroem/constroem imagens a partir do que dizem (professores e alunos) sobre essas relações, em especial sobre o que se produz em sala de aula. A autora afirma (Ibid., p. 154):

Se o discurso de sala de aula se sustenta no conjunto de imagens que o professor tem do seu papel no espaço de sala de aula, com base nessas imagens ele vai assumindo determinadas formas de encaminhamento do processo, e nelas também vão sendo configuradas as relações interacionais construídas com os alunos. [...] É portanto no discurso que se constroem representações e por estas a identidade dos sujeitos (professores e alunos), na organização de sua experiência com o real.

As construções se estabelecem também no nível do discurso e esses discursos podem construir/desconstruir imagens que fazemos do outro. A reconstrução das formas de dizer poderia representar não somente a mudança do/no discurso, mas de posições assumidas pelos sujeitos-professores e a ressignificação de concepções e práticas escolares e docentes, o que, como aprendemos com Bakhtin (1953/2003, p. 300), são “reviravoltas dialógicas” apenas possíveis no encontro com o outro e a sequência do diálogo parece evidenciar esse movimento.

Os recursos usados pelos sujeitos-professores para dizer ao outro, como a inserção ou intercalação⁹³, dizem da construção de seu enunciado em resposta ou em relação. Questionando os professores com “por que eles não fazem a atividade?” (em “[...] os meninos não fazem as atividades. Por que eles não fazem a atividade? E aí eu pedi que vocês olhassem para a origem desses problemas e para propostas”), Beth mobiliza respostas dos professores que, respondendo (o que a continuidade do Diálogo evidencia), objetivavam, assim entendendo, justificar possíveis faltas ou inadequações na sua atuação docente, o que a fala da Beth poderia sugerir: tirar o foco do aluno e ampliá-lo para outros aspectos e sujeitos em relação aos problemas enfrentados, aí incluindo o fazer docente.

É preciso lembrar ainda que além de exercer o papel de coordenadora do TDC, Beth⁹⁴ exercia a função de Orientadora Pedagógica da escola e, portanto, assumia posição de destaque na

⁹³ As intercaladas, como explica Dubois (1978), exprimem citação, restrição, escusa e são separadas do restante do texto por parênteses, travessão ou vírgulas.

⁹⁴ O papel discursivo de Beth, Orientadora Pedagógica da escola e coordenadora do TDC, é extremamente mobilizador em relação aos professores e, por isso, dedico-me em alguns momentos desse relato a dizer de suas posições.

organização e hierarquia escolar, posição que tornava seu dizer determinante para seus ouvintes.

Nesse sentido, a expressão “a gente” que ela usa no início de sua fala revela essa posição de mediação. Embora Beth não exercesse a mesma função profissional que os professores, ao dizer “a gente” ela instaura um nós inclusivo que produz o sentido de estar junto. Em outras situações, mais diretamente ligadas à docência, este enunciado poderia parecer ambíguo.

Puxando fios, entrelaçando dizeres, a leitura do diálogo [DL1/Trama 01] indica as respostas dos professores a essa “provocação”, também as respostas dos professores Roberto e Maria Ângela.

Roberto estabelece relações com algo que o inquieta: o ensino e as relações estabelecidas em sala de aula e na escola, ao que também fez referência no relatório de pesquisa (capítulo 3).

Em “A escola está queimando etapas. Como trabalhar a interdisciplinaridade se esbarramos em problemas anteriores?”, em relação à interdisciplinaridade, uma proposta de atuação coletiva para toda a escola, o impedimento ou dificuldade seria quanto à realização de trabalho coletivo e integrado tanto com os alunos (uma proposta de organização metodológica e curricular) quanto com outros professores no desenvolvimento de projetos e outras ações na escola.

O uso/emprego do termo “interdisciplinaridade”, uma palavra do campo⁹⁵ da educação escolar, indica sua apropriação como palavra desse campo e dos gêneros discursivos que ali/aqui circulam, bem como indica a atividade do sujeito sobre seu próprio discurso, uma vez que a estes termos/expressões, por exemplo à “interdisciplinaridade”, o sujeito acrescenta o tom individual da sua própria história⁹⁶.

A leitura que faço é de que dizendo aos pares, equipe de gestão e professora-

⁹⁵ A partir da leitura de Gêneros Discursivos, de Bakhtin (1953/2003), fiz uso da expressão “campo da atividade humana” como referência ao contexto de produção dos discursos de uma determinada área “da vida e da atividade” (p. 294). No exemplo acima, campo da educação escolar refere-se à produção e circulação dos discursos relacionados ao âmbito da escola.

⁹⁶ Exemplificam o que afirmo os diferentes sentidos produzidos pelo uso da palavra “interdisciplinaridade” pelo professor Roberto apesar de ser esta uma palavra/termo que, como produção e circulação do campo da educação escolar, carrega também os sentidos conhecidos deste uso. Bakhtin (1953/2003) afirma que é o uso da palavra em processos de interação que lhe determinam o sentido que “gera a centelha da expressão” (p. 292).

pesquisadora presente, Roberto afirma a impossibilidade de alguns projetos da escola em função da realidade vivida pelos professores nas salas de aula.

Sua fala sugere que a realização de ações interdisciplinares na escola está relacionada à atuação do aluno e à ausência de (necessidade de) reflexão dos principais problemas enfrentados pelos professores que ele afirma por meio de uma relação metafórica⁹⁷ “(a escola) está queimando etapas”.

O uso desse recurso se realiza no entremeio dos diálogos que se estabelecem nestes espaços com outros sujeitos, discursos e com outras esferas da comunicação discursiva, nesse caso com as orientações da SME para toda a rede, e com a Universidade (aqui representada pelo Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”), que tinha a atuação interdisciplinar como proposta de estudo e reflexão⁹⁸.

Na seqüência à fala do professor Roberto, o diálogo segue com a apresentação de outros professores que, talvez ainda em resposta ao que questionou Beth (“Por que eles não fazem a atividade?”), falavam sobre a organização da aula como uma das causas da indisciplina, retirando, portanto, o foco do aluno e o ampliando para outros aspectos, incluindo o fazer/saber docente. Por tratar-se de um diálogo longo [DL01/Trama 01] e para melhor identificação do trecho a que agora me refiro, ele será novamente apresentado abaixo, conforme já havia indicado⁹⁹.

Maria: Tempo ocioso, falta de matéria. Às vezes a indisciplina, a inquietação, às vezes é por falta de atividade mesmo. O professor demora para começar a aula.

Neila: Janela...

Marta: A janela não interfere; ela está dizendo dentro da sala de aula.

Nádia: Ela está dizendo que interfere na disciplina.

Neila: É, eles voltam agitados.

Roberto: Seria, na verdade, a falta de professor.

Beth: Então, a ociosidade seria um dos problemas da indisciplina?

Maria: A relação professor-aluno; alunos distantes dos professores.

⁹⁷ No capítulo 3, apresentei algumas explicações sobre a metáfora enquanto um recurso discursivo e indicações de referências bibliográficas sobre o assunto.

⁹⁸ Um dos subgrupos do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” tinha a interdisciplinaridade como assunto de estudo. No Relatório Geral de 2005 do Projeto Escola Singular: Ações Plurais, busquei referências às leituras indicadas para os professores sobre esse assunto tendo encontrado: FAZENDA, I. A. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1993 e OLGUIN, G. Interdisciplinaridade. Net. Disponível em www.campogeral.com.br. Acesso em 10 dez. 2003.

⁹⁹ O recorte faz parte do Diálogo 01 e foi repetido neste lugar como forma de facilitar a leitura.

Beth: Distantes como? A origem dessa tensão são problemas na relação professor-aluno?

Maria: É, na maioria das vezes é.

Beth O que vocês discutiram sobre essa relação professor-alunos? Os alunos distantes dos professores significaria o quê?

Maria: Ah...Faz tanto tempo.

Neila: Falta de ver o professor como uma figura que está ali para ensinar. Eles vêem o professor como uma coisa, sei lá o quê [RT 2/DL 1/ Trama 01/TDC-4].

Na fala da professora Maria Ângela (“o professor demora para começar a aula”), este “o professor”, como já discuti anteriormente, sugere um ele de quem se fala (“o professor”) mas que, por pertencer à mesma categoria profissional, pode (ou não) ser uma forma de referenciação que inclui a falante.

O conteúdo do enunciado e o diálogo que segue a ele nos indicam que Maria, nessa fala, não se incluía nessa classe (a de “os professores (que) demoram para começar a aula”) e é provável que também não se incluíssem os demais professores.

Para Sartori (2008), a referenciação – como o sujeito se auto-referencia (eu, o professor) e como faz referência a um outro (você, ele, os alunos, o aluno indisciplinado, o colega, o professor) - indica não somente a posição concedida pelo sujeito a um outro, mas também a posição assumida pelo sujeito(-autor), posição esta que é marcada (e localizada) pelo afastamento e/ou proximidade com aquele para quem fala e de quem se fala, nesse caso “o professor” que demora para começar a aula.

Assim, dizer de “os professores” no TDC é assumir uma posição possível para a crítica e para falar do trabalho de um outro que guarda com o falante semelhanças do fazer, mas com quem ele/ela (naquele aspecto) não se assemelha ou não pode assemelhar-se. É o movimento discursivo do sujeito(-autor) ao dizer no grupo do TDC e para o grupo.

No interior da escola – uma esfera da produção e circulação dos discursos - e dos gêneros discursivos que ali circulam, refletindo sobre o que e como é possível dizer e sobre o que não é dito, é que devemos localizar os dizeres dos professores para melhor compreendê-los.

Para Bakhtin (1953/2003), a fala é dependente dos contextos de produção e assume várias formas pressupondo os outros a quem se destina.

No Diálogo apresentado nessa Trama 01 [DL 01], não há auto-referenciação como

“eu”, o que, assim entendo, não significa dizer que não há um sujeito implicado, o que a ausência do “eu” poderia sugerir.

Ao contrário, me diz da total implicação do professor no que enuncia: as dificuldades do exercício docente sobretudo quanto ao relacionamento com os alunos, o que caracterizou aquele momento, e a ausência (ou divergência em relação a) de ações conjuntas ou interdisciplinares, visando à superação dessas dificuldades, como nos sugere a fala do professor Roberto.

Qual seria a implicação, individual e coletiva, de assumir-se como “eu” as dificuldades do exercício docente? Da mesma forma, ao dizer de “a escola” e/ou de “o professor” (meu comentário sobre as falas dos professores Roberto e Maria Ângela, já apresentadas), o professor não diz diretamente ao colega participante do TDC e ao não dizê-lo, ou dizê-lo de outra forma, produz outros sentidos e relações.

Voltando ainda ao Diálogo [RT2/DL1/Trama 01/TDC-4], no recorte apresentado, outra professora, Neila, diz da organização escolar (especificamente quanto à ausência do professor, as chamadas “janelas”) como outro dos aspectos que devem ser considerados. Assim, a fala das professoras neste recorte do diálogo focaliza o fazer docente e a escola, além da atuação do aluno como causa da indisciplina.

Ainda sobre a professora Neila é preciso fazer alguns esclarecimentos, também porque na continuidade do diálogo ela tem uma importante participação no movimento discursivo e nas reflexões da professora Maria.

Neila é professora não-efetiva¹⁰⁰, admitida pela Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2005, era grande o número de professores não-efetivos na escola e, além disso, havia alternância de diferentes profissionais nessa função ao longo do ano, o que prejudicava não somente as relações estabelecidas entre alunos e professores, mas também o desenvolvimento de ações e projetos, o que nos afirmam as falas de diferentes sujeitos em diferentes tempos-espacos em que este assunto foi abordado.

Embora não tenha presenciado ou observado nenhuma situação de constrangimento

¹⁰⁰ A RESOLUÇÃO SME n. 02/2004 (publicação Diário Oficial do Município de 31/01/2004) “regulamenta o processo de atribuição de classes e aulas das Unidades Educacionais para os docentes substitutos contratados”. Neste relato, opto pelo uso da expressão “professor não-efetivo” em substituição à “professor substituto contratado”.

desse professor, as poucas falas registradas no TDC podem nos indicar que estes professores assumiam a posição localizada em um nível diferenciado na hierarquia da escola.

O Diálogo que segue, e que envolve as falas da professora Neila – professora não-efetiva – e da professora Maria Ângela – professora experiente e efetiva da escola –, evidencia a interação que se estabelece entre os diferentes sujeitos participantes do TDC e como essas interações podem ser formativas para os professores.

Maria: A relação professor-aluno; alunos distantes dos professores.

Beth: Distantes como? A origem dessa tensão são problemas na relação professor-aluno?

Maria: É, na maioria das vezes é.

Beth: O que vocês discutiram sobre essa relação professor-alunos? Os alunos distantes dos professores significaria o quê?

Maria: Ah...Faz tanto tempo.

Neila: Falta de ver o professor como uma figura que está ali para ensinar. Eles vêem o professor como uma coisa, sei lá o quê...[RT 2/DL 1/ Trama 01/TDC-4]

No recorte anterior, a partir da pergunta de Beth (“O que vocês discutiram sobre essa relação professor-alunos? Os alunos distantes dos professores significaria o quê?”), a professora Maria Ângela hesita em responder.

Sua afirmação – de que fazia tempo que haviam discutido sobre o assunto – pode justificar sua hesitação, mas levando-se em conta que esse era um assunto caro aos professores, a hesitação sugere a dificuldade de dizer aos pares. A professora Maria não responde (aparente e diretamente) ao que lhe foi questionado, mas responde à situação discursiva, a saber: no coletivo, dizer aos pares e direção, também dizendo de faltas que ela vê nos alunos e nos próprios professores, no que, nesse caso, ela se inclui.

Chamou a atenção como a fala é tomada pela Neila no contexto de produção dos discursos. Os turnos de fala¹⁰¹ indicam, na leitura de como as falas/interação aconteciam, as

¹⁰¹ “Entende-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão. Uma das características mais evidentes da conversação é, seguramente, o fato de que os interlocutores alternam-se nos papéis de falante e ouvinte. Desse modo, uma das formas de se compreender a organização é verificar os processos pelos quais ocorre a alternância nos referidos papéis e a maneira pela qual os participantes atuam conjuntamente na construção do discurso” (GALEMBECK, 1993, p. 55). Sobre os turnos de fala e relações assimétricas/simétricas, o texto “Estruturas da participação e interação na sala de aula”, de Luiz Antônio da Silva (2002), é importante porque localiza essa interação no interior da sala de aula, na relação entre professor/alunos.

relações de simetria/assimetria que se evidenciavam.

Ao se posicionar como autora em relação ao que se dizia, ao questionamento de Beth, Neila estabelece outra relação. Ao responder por Maria ela compartilha com esse outro saberes e conhecimentos comuns da prática docente e transforma as relações estabelecidas. É o que Ribeiro (2005, p. 64) afirma como o trabalho criativo do sujeito que “na sua relação com a história e a linguagem, na dinâmica interlocutiva, pode singularizar sentidos não previstos, e até mesmo desterritorializar sentidos para dar origem a novos sentidos”.

Neila: Falta de ver o professor como uma figura que está ali para ensinar. Eles vêem o professor como uma coisa, sei lá o quê...

Beth: Não vê como autoridade?

Neila: Não é só a autoridade, gente mesmo. Ele não vê o professor como ser humano.

Tânia: Acha que a gente é um objeto que nem lousa e giz

Nádia: Mas o contrário é verdadeiro ou pode ser verdadeiro. O aluno distante do professor pode ser também o professor distante do aluno?

Uma professora: Pode.

Neila: Também, às vezes o professor está lá com milhões de coisas. Ele não consegue...

Beth: Essa questão da autoridade eu posso estar colocando aqui também? Essa construção da imagem do professor pelo aluno eu posso colocar também?

Neila: É [RT 3/DL1/Trama 01/TDC-4].

Ainda em relação a “ele não vê o professor como ser humano”, o enunciado indica a importância, para o professor, de que seja reconhecido em sua função no processo de ensinar/aprender partilhado com o aluno, o que também se soma a “[...] não é só a autoridade, gente mesmo. Ele não vê o professor como ser humano”.

Da mesma forma, em relação a estar face-a-face, as falas dos professores indicam que essa era uma posição propiciadora apenas de confronto e conflito o que nos sugere: “O professor confronta com o aluno. Bate-boca no nível do aluno” [DL 1/Trama 01].

Para Nádia, diretora da escola, a distância era constituinte da relação estabelecida naquele momento entre professor/alunos e própria dos dois sujeitos: “Mas o contrário é verdadeiro ou pode ser verdadeiro. O aluno distante do professor pode ser também o

professor distante do aluno?”

Essa relação entre professor/aluno/professores é produzida na forma como organiza o enunciado: com uma inversão dos termos (“o aluno distante do professor” para “o professor distante do aluno”) que produzem o sentido dessa via de reciprocidade, dessa reflexão entre os sujeitos, o que afirma Nádía.

Outro aspecto observado é, no movimento discursivo daquele contexto, nas interlocuções que se estabeleciam, o como Nádía, diretora da escola, consciente da posição exercida e assumida, constrói sua fala: ela primeiramente afirma e depois questiona, num exercício de negociação (RIBEIRO, 2005) que poderia sugerir aos professores a proposta de reflexão, mais do que uma afirmativa empoderada pelo lugar/posição de direção.

Importante, neste sentido, lembrar que, como afirma Bakhtin, as posições (de sujeito) são construídas no diálogo em relação à posição de um outro, mesmo considerando-se a “influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação” (BAKHTIN, 1929/2004, p. 43).

Dessa fala de Nádía, podemos nos reportar aos enunciados onde os professores dizem não ser vistos pelos alunos como gente. Se tomarmos a relação entre estes sujeitos, podemos considerar que se o professor não era visto pelo aluno, ele também (o professor) tinha dificuldades para enxergar o aluno.

A resposta da professora Neila (“Também, às vezes, o professor está com milhões de coisas, ele não consegue”), porém, me parece ter o sentido de justificar a distância apontada por Nádía. O enunciado não foi completado pela professora e “milhões de coisas” pode se referir a muitos contextos.

Porém, o fato – ou ato – de dizê-lo neste coletivo, em diálogo com profissionais da escola, parece indicar as inúmeras tarefas do professor, a que se acrescenta sua vida particular/pessoal. Ainda ao referir-se a essas milhões de coisas, a professora faz dizendo de um outro, “o professor”/ele.

Ao longo do Diálogo, os dizeres dos professores vão orientando as respostas seguintes.

Roberto: Tem uma coisa também que eu percebi a partir das Assembléias de

Classe. Eles não têm idéia do que seja a função da escola. Eles pensam que a escola é um passeio, um recreio, uma diversão.

Uma professora: Eles não têm compromisso, responsabilidade para assumir as coisas, sabe?

Fátima: Alguns, né? Naquela segunda-feira que nós tivemos só três aulas, a sexta A e a sétima A, que tinham que apresentar trabalho, vários grupos vieram só para as últimas aulas. Foi um compromisso porque teve equipe que faltou. Achei tão legal! Vieram, apresentaram os trabalhos...

Uma professora: É, chamou atenção [RT 4/DI1/Trama 01/TDC-4].

Apesar dos professores dizerem “deles”, os alunos, a quem muito falta da “condição” idealizada de aluno (da imagem de aluno que se constrói na escola), também no que se refere ao reconhecimento da escola em sua função educativa, a fala de Fátima indica diferenças nas atuações e produz outros sentidos que também fazem ecos nos pares.

As tramas, os fios entrelaçados...

Uma primeira Trama (01):

Os dizeres dos professores no TDC [TDC-4], nos quais se incluem as falas dos professores Maria Ângela e Roberto, construídos em um espaço-tempo coletivo, eram endereçados aos seus pares e à equipe de gestão presente.

Lembro que naquele TDC, no diálogo apresentado, os professores refletiam a partir de uma dinâmica proposta pela Beth e foi essa uma outra forma de dizer naquele espaço-tempo, na qual a forma/estilo de referir-se ao outro se deu por meio de aproximações/afastamentos produzidos pelos sentidos de um “eu”, “nós” e por meio de um eles, “os professores”.

Na fala dos professores parece haver, então, dois grupos discursivamente distintos e construídos para quem se fala, “os professores”, um eles de quem se fala, ausentes/presentes aqueles com quem os professores/falantes não se identificavam, e os (colegas) professores, grupo do qual participa.

Assim, dizer de um “os professores” ao invés de dizer diretamente ao outro também participante do TDC parece ser, naquele/s gênero/s e contexto/s, a possibilidade de dizer a esse outro.

Essa forma de referência, porém, segundo Sartori (2008), é bastante significativa, uma vez que, mesmo não se incluindo no grupo dos professores que “**demoram para começar a aula**”, o professor que diz faz parte dessa mesma classe e, por isso, de certa forma, o sentido produzido em “os professores” refere-se também à própria prática docente.

O diálogo apresentado nessa Trama 01 indicou que as interações estabelecidas produziram saberes do professor e da profissão, também um saber sobre o aluno. E que, como saber, é/era desconstruído/construído continuamente nas interações estabelecidas.

A construção/desconstrução da imagem de aluno e de professor se fez, naquele espaço-tempo, em diálogo com outros profissionais e seus discursos. E, como já foi dito, o que se produziu se deu no espaço-tempo do TDC, nos gêneros discursivos que circulam naquele espaço.

Outros saberes/conhecimentos sobre o fazer docente foram construídos/desconstruídos a partir das posições assumidas pelo autor-professor, por exemplo em relação à “interdisciplinaridade”, na forma/estilo como o professor Roberto o empregou ao longo do TDC.

O uso de termos e expressões comuns a outros sujeitos se dá em movimento de aproximação em que a palavra alheia vai tornando-se própria. Nesse caso, uma palavra reconhecida por essa comunidade nos sentidos que foram se construindo pelo grupo, de algo (a interdisciplinaridade) a ser objetivado pela escola e pelos professores, como um saber e fazer da profissão.

Seu uso indica o diálogo com outros sujeitos, grupos e campos, nesse caso, do momento específico vivido pelos professores, do diálogo com o projeto coletivo desenvolvido na escola (cujas temáticas de estudo e pesquisa também se dirigiam pela interdisciplinaridade) e com a própria proposta pedagógica da escola.

O termo/expressão interdisciplinaridade vinha carregado desses sentidos produzidos nos enunciados de outros sujeitos que continuamente citamos e para quem respondemos.

Naquele momento específico, de desenvolvimento de diferentes ações e projetos na escola, a aproximação do professor Roberto da idéia de interdisciplinaridade (uma idéia construída por ele a partir desses outros enunciados) se dá em movimento (discursivo) de apropriação que indica a relação do autor/falante com o objeto do discurso, com o tema de seu

enunciado.

Roberto dá à interdisciplinaridade a tonalidade do seu projeto referindo-se a uma não relação, naquele momento, com a realidade vivida. Ao dizer sobre, no TDC, no que se pode/deve dizer, Roberto assume uma posição na tensão das relações com outras concepções.

Nos entrecruzamentos dos gêneros que circulam num dado contexto, os dizeres dos sujeitos expressam (podem¹⁰²) sua individualidade. Para Sartori (2008, p. 155), “se o tema de qualquer enunciado é irrepetível porque carregado da tonalidade do sujeito falante, na superfície do dito, na trama dos recursos textuais-discursivos utilizados, esse tom se faz ouvir, (re)velando o sujeito-autor”.

Ainda quanto ao movimento discursivo que se estabeleceu, a fala de Neila evidencia a manifestação de formas de interação que dizem da emergência do sujeito, que diz pelo outro e diz ao outro, fazendo-se ouvir na situação de comunicação discursiva que, produzida no TDC, trazia as evidências de uma organização hierarquizada.

Entre Maria Ângela e Neila, a hesitação, o silêncio, o tomar a palavra, o diálogo. O outro possibilitou a Maria falar do aluno em voz e palavra alheia compartilhada, trocada. O outro tanto possibilita falar como pode orientar o silêncio.

Nesse contexto, falar da posição de um “nós” e/ou de um “o professor” parecia ser a posição possível para (ainda) falar de outro professor.

Nessa Trama, refletindo com Andrade (2007b) sobre as situações de interlocução como situações de formação, três aspectos podem ser evidenciados:

1. as relações de interação como formação;
2. as relações de interação como resignificação de saberes (em interação);
3. a alteração de posições e identidades colocadas em jogo (discursivo).

Andrade (2007b) nos fala da situação de formação observando sobre os discursos que se produzem na interação, marcados pela assimetria das relações. Para a autora, a posição originalmente ocupada nas práticas sociais que definem os agentes presentes nesta cena enunciativa são transformados, no interior da situação de formação” mas, continua a autora, o sujeito em formação – seja qual for sua posição – precisa “ter claro que seu saber estará deslocado, será interrogado, desafiado e

¹⁰² A referência que se faz é ao texto de Bakhtin, (1953/2003, p. 263 o destaque é nosso) a saber: “ Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”.

posto em questão (p. 127).

O diálogo dos professores, assim entendendo, propiciou mudar o foco do aluno - a quem tudo faltava – para o processo mais amplo, envolvendo a atuação do professor, a organização da escola a partir do diálogo com o outro professor. Assim, tendo seus saberes e posições deslocados pelo outro, na interlocução, novos sentidos puderam ser produzidos. É o sentido de reviravolta afirmado por Bakhtin (1953/2003, p. 300).

Especificamente sobre a imagem de aluno, é preciso considerar a relação professor/aluno como constitutiva do professor, também da imagem de professor.

Para Tardif (2007), essa é uma relação construída em um jogo de reconhecimentos que no discurso, no diálogo, pode ser reconstruída.

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (p. 13).

Uma trama, muitos fios... Outros serão envolvidos na tecedura do saber e conhecimento do professor, na relação com esse outro, na construção da escola.

4.3. TRAMA 02:

Autoria e autonomia na escola: Quem manda aqui?

A constituição da Trama 02, que ora se apresenta, tem como foco diálogos que se deram no período de apresentação e avaliação no TDC da realização das primeiras Assembléias de Classe, o que justifica sua formação por diálogos que se deram em duas reuniões de TDC, nos dias 08 [TDC-2] e 15 de abril [TDC-3] de 2005.

O mote da construção dessa Trama é a relação entre a autonomia docente, o coletivo escolar e os saberes/conhecimentos mobilizados e ressignificados a partir das Assembléias de Classe no que elas promoveram na escola e nas relações estabelecidas.

A realização, na escola, das Assembléias de Classe e Semi-Módulo, bem como de projetos e eventos como a “Caminhada da Paz”, o “Festival da Amizade” e o Projeto “MOVIMENTARTE”, já citados anteriormente, visava à proposta pedagógica da escola voltada à construção de relações mais participativas e democráticas entre seus sujeitos (Projeto Político Pedagógica da EMEF “Padre Francisco Silva”, 2005) [PPP-05].

A partir de dificuldades no relacionamento entre professores e alunos, a Assembléia de Classe¹⁰³ objetivava promover, por meio do diálogo, o posicionamento dos alunos sobre a escola e a sala de aula e, a partir daí, o estabelecimento de outras formas de relação com os professores. A realização das Assembléias de Classe implicou em mudanças, rupturas e (novas) aprendizagens, tanto para os alunos como para os professores.

Fruto de processo histórico em que o ensino esteve centralizado no professor e as decisões sobre a sala de aula cabiam exclusivamente a ele, as práticas pedagógicas ainda indicam as marcas dessa hierarquização nas relações entre aluno e professor.

Romper com estas marcas implica repensar a própria função de professor e a atuação profissional, mas se entendemos – como aqui já foi discutido – o fazer docente também como fruto da relação entre professor/aluno (Trama 01), na escola, naquele momento específico, as dificuldades nesta relação contribuíam, de certa forma, para a manutenção de práticas docentes centralizadoras.

¹⁰³ Sobre a Assembléia de Classe – objetivos e origem – apresentei no capítulo 2 outras considerações sobre essa proposta.

Trama 02/Diálogo 1

O Diálogo que segue evidencia a organização das Assembléias de Classe, de como foram acolhidas pelos professores. Sua escolha se justifica por evidenciar a mobilização dos mesmos frente ao novo que a Assembléia trazia, a eles e à escola.

Beth: Quem fez na quinta B?

Roberto: A pauta né, o número de questões era muito grande então eu fiz uma eleição do que ia ser. Eu dividi se eles queriam discutir os porquês, se queriam discutir os “eu critico” ou se queriam discutir as propostas. Daí decidiram por votação as propostas. Mas aí, em “as propostas”, tinha um monte também, então eu os dividi em grupo e falei: Entre estas, o que a gente vai discutir?

Beth: Roberto, por que eles vibravam tanto, batiam palmas?

Roberto: Ah, aquela coisa, né. Quando é alguma coisa que eles criticavam ou alguma proposta que eles achavam interessante, todo mundo batia palmas. Mas correu bem.

Maristela: Roberto, vocês conversaram sobre o painel?

Roberto: Uma das alunas falou: Eu quero saber por que sumiu os papéis de lá. Eu expliquei tudo, fui meio, assim, acadêmico. As regras da Assembléia, a ordem, né.

Maristela: É. É um processo...

Andréa: Vocês fizeram como a gente fez, primeiro tira um papel depois pergunta? Você achou que demorou muito? Porque depois com a Maris e a Fátima eu fiz diferente e rendeu mais.

Roberto: É, eu até pensei de só colocar em vez de deixar essa abertura deles estarem falando, porque na hora que tiravam os papéis, você já imaginou. Trinta e poucos...

Andréa: A gente fez assim: a gente parou e o que tinha no papel a gente discutia, o que não tinha ficava para a próxima.

Beth: Eu acho que a gente precisa pensar a ordem de falar. E eles fizeram uma ata, Roberto?

Roberto: É, eu falei e aí eles fizeram em dupla.

Beth: Não sei se a gente também não podia ler. Acho que seria legal, né, pra ver como está esse processo, mesmo que esteja incompleto.

Roberto: Eu falei para uma aluna e ela colocou até dia, coordenação, quem fez a ata. Começamos por elogios e o que surgiu lá é que eles nomearam, eles não foram tão imparciais assim. Então, nessas salas, a gente parava e comentava: isso que é um elogio é, mas é algo pessoal.

Beth: Acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem a fundamentar, o que é inclusive um elogio.

Roberto: É...aí eles mesmos comentaram que foi ele mesmo que escreveu.

Beth: Discutir com eles, elogiar uma pessoa por que ela é “gostosona” ou “elegante”, o que é que para o grupo vai contribuir com o trabalho. Essa relação é que eles tem que fazer: a Assembléia como um instrumento de fazer avançar o trabalho de um grupo, a relação com as pessoas, porque dizer que o professor é legal eu posso estar fazendo isso pessoalmente. Agora dizer: eu gosto, ou elogio, os professores que utilizam vídeo nas suas aulas, é outra coisa. Então, talvez dar esse retorno...

Roberto: Então, o que eu lembrava eu entrevistava com eles, mas eles são...Acho que é a idade...

Beth: Não, acho que é a falta de prática...[DL 1/ Trama 02/ TDC-3¹⁰⁴].

O diálogo apresenta a preparação, o planejamento dos professores frente à Assembléia de Classe, para a professora Maristela “um processo” que se mostraria de aprendizagens, tanto para alunos como para professores.

A Assembléia de Classe [AC] representava o novo naquele contexto: nova forma de atuar, ensinar, organizar os espaços-tempos e interagir com os alunos. E nós, os professores, aprendemos, sobretudo nos cursos de formação profissional inicial (talvez em algumas disciplinas e com determinados interlocutores), que a (boa) forma de lidar com o novo (o aluno, a turma, o conteúdo de ensino, o colega professor) é planejar sua realização, como se fosse possível o controle do acontecimento.

Para os professores, porém, era necessário realizar essa preparação, sobretudo quanto a normatizar as ações individuais a partir das decisões coletivas, o que será evidenciado nesta Trama, nos diálogos apresentados.

Algumas falas explicitam os encaminhamentos pensados pelos professores para que seus alunos aprendessem sobre como proceder na Assembléias de Classe. No recorte que segue (repetido do Diálogo 1/DL 1), os professores discutem sobre a atuação dos alunos e deles próprios na AC.

Pensar sobre a Assembléia de Classe como metodologia a ser ensinada para os alunos pelos professores marca uma posição e indica concepções que constroem essa posição em relação à escola, ao aluno, à aprendizagem e ao fazer docente. Além disso, reafirma fenômeno comum na escola: a transformação de objetivos e metas em conteúdos escolares, o que o trecho abaixo evidencia.

¹⁰⁴ Reunião de 15 de abril de 2005.

Havia a necessidade de observação de cada etapa da AC, da postura dos alunos e do professor-coordenador de seguir e padronizar encaminhamentos, o que a fala do professor Roberto indica.

Roberto: A pauta né, o número de questões era muito grande então eu fiz uma eleição do que ia ser. Eu dividi se eles queriam discutir os porquês, se queriam discutir os “eu critico” ou se queriam discutir “as propostas”. Daí decidiram por votação “as propostas”. Mas aí, em “as propostas”, tinha um monte também, então eu os dividi em grupo e falei: Entre estas, o que a gente vai discutir?

Beth: Roberto, por que eles vibravam tanto, batiam palmas?

Roberto: Ah, aquela coisa, né. Quando é alguma coisa que eles criticavam ou alguma proposta que eles achavam interessante, todo mundo batia palmas. Mas correu bem.

Maristela: Roberto, vocês conversaram sobre o painel?

Roberto: Uma das alunas falou: Eu quero saber por que sumiu os papéis de lá. Eu expliquei tudo, fui meio, assim, acadêmico. As regras da Assembléia, a ordem, né.

Maristela: É. É um processo...[RT1/DL1/Trama 02/TDC-3].

Do recorte anterior, percebe-se que os alunos foram questionados e participaram da organização da AC, mas a fala também mostra que muitas das decisões cabiam ao professor. Naquele primeiro momento, a AC foi levada aos alunos como ordem e regra a ser seguida.

Sobre o termo “acadêmico” (Eu expliquei tudo, fui meio, assim, acadêmico), seu emprego pelo professor sugere relação com sistematização e rigor, se o associarmos a “as regras da Assembléia, a ordem” na mesma seqüência discursiva.

Bakhtin (1953/2003, p. 292-293) afirma:

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação do gênero.

Nesse sentido, “acadêmico” poderia (do ponto de vista da gramática ou da lexicografia) ter sido substituído por outro termo, mas esta foi a escolha do sujeito-autor na

relação com os gêneros discursivos que circulavam naquele contexto, também quanto aos seus interlocutores presentes e a outros, não participantes daquela situação, para quem ele também falava.

Continuando a leitura do Diálogo [DL1], no recorte que segue [RT 2] os dizeres da professora Andréa e do professor Roberto diziam do movimento dos professores em relação a uma forma entendida por eles como acertada de proceder na realização das Assembléias de Classe.

Andréa: Vocês fizeram como a gente fez, primeiro tira um papel depois pergunta? Você achou que demorou muito? Porque depois com a Maris e a Fátima eu fiz diferente e rendeu mais.

Roberto: É, eu até pensei de só colocar (os papéis preenchidos pelos alunos no painel) em vez de deixar essa abertura deles estarem falando, porque na hora que tiravam os papéis, você já imaginou. Trinta e poucos...

Andréa: A gente fez assim: a gente parou e o que tinha no papel a gente discutia, o que não tinha ficava para a próxima [RT2/DL1/Trama 02/TDC-3 o acréscimo é nosso].

A sequência “É, eu até pensei de só colocar em vez de deixar essa abertura deles estarem falando, porque na hora que tiravam os papéis, você já imaginou. Trinta e poucos...” sugere que a autorização da fala do aluno se dava, continuava a ser dada, pelo professor, o que indica a centralidade da organização das atividades na sala de aula e/ou na escola e no professor, mesmo em se tratando da própria AC cujo objetivo, como já foi dito, era a participação do aluno.

Embora os professores tivessem acolhido a idéia da Assembléia de Classe sobretudo objetivando que sua realização minimizasse os problemas na relação com os alunos, substituindo uma relação hierarquizada e de conflito pelo diálogo, ainda assim a participação do aluno na Assembléia era concedida, ou autorizada, pelo professor, como indica “É, eu até pensei de só colocar em vez de deixar essa abertura deles estarem falando [...]”.

A Assembléia de Classe era o novo e, como tal, desafiava os professores à mudança, mas também fazia evidenciar aspectos cristalizados em uma tradição onde a voz do aluno não era considerada.

A AC propõe a construção de outro espaço/tempo na escola e de outras relações entre os sujeitos, professor e aluno. Mas, como afirmou a professora Maristela no Diálogo 1 [DL 1], esse era “um processo”, o que podemos relacionar como construção contínua que pressupõe a desconstrução do que se tinha, individual e coletivamente. Também o discurso produzido indicava as construções/desconstruções sobre aquele novo, o que somente o diálogo pode potencializar.

Se concebemos a emergência do sujeito-professor na autoria do que diz assumindo posição em relação a outro (BAKHTIN, 1953/2003), compreender e localizar como, na interlocução com os pares e demais profissionais, ao assumir uma posição, o professor vai construindo/desconstruindo seus saberes/conhecimentos – no caso deste Diálogo [DL1/Trama 02/TDC-3], sobre sua autoridade em relação ao aluno – estamos relacionando a autoria à formação do professor e, nesse sentido, lembro Tardif (2007), que fala sobre a necessária tradução dos saberes/conhecimentos docentes a partir da interação e da prática.

É preciso lembrar do que consideramos na Trama 01 em relação às dificuldades na relação professor/aluno e na imagem de aluno que tinham os professores à época, em função do contexto já apresentado. Nesse sentido, a intervenção dos professores sobre os alunos ganhava uma condição de quase necessidade, como indica o fragmento abaixo:

Beth: Acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem a fundamentar, o que é inclusive um elogio.

Roberto: É...aí eles mesmo comentaram que foi ele mesmo que escreveu.

Beth: Discutir com eles, elogiar uma pessoa por que ela é “gostosa” ou “elegante”, o que é que para o grupo vai contribuir com o trabalho. Essa relação é que eles tem que fazer: a Assembléia como um instrumento de fazer avançar o trabalho de um grupo, a relação com as pessoas, porque dizer que o professor é legal eu posso estar fazendo isso pessoalmente. Agora dizer: eu gosto, ou elogio, os professores que utilizam vídeo nas suas aulas, é outra coisa. Então, talvez dar esse retorno...

Roberto: Então, o que eu lembrava eu intervia com eles, mas eles são...Acho que é a idade...

Beth: Não, acho que é a falta de prática...[RT3/DL1/Trama 02/TDC-3]

Deste recorte do Diálogo, o uso de “intervenção”, na fala de Beth (“Acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem

a fundamentalar, sobre o que é inclusive um elogio”), e de “intervia”, pelo Roberto (“Então, o que eu lembrava eu intervia com eles, mas eles são...”), mostra que a realização da AC era vista pelos professores como algo a ser aprendido pelos alunos e também por eles próprios como outros diálogos evidenciaram.

A “intervenção” é a resposta ao novo e uma orientação aos demais professores. A repetição do mesmo termo/palavra sugere concordância entre os dois profissionais; o emprego do mesmo tempo por Roberto parece indicar a resposta do professor à Orientadora Pedagógica, que, na organização hierárquica da escola e no TDC, ocupa, em relação ao professor, uma posição de quem orienta, ensina e monitora (RIBEIRO, 2005, p.114).

Finalmente, ainda do mesmo diálogo, a afirmação de Beth, Orientadora Pedagógica, de que era a “falta de prática”, de vivências de situações efetivas de interlocução, o que promovia a atuação dos alunos nas primeiras AC, denuncia/evidencia a ausência da participação dos alunos na escola e sala de aula, embora Beth possivelmente estivesse se referindo a outros espaços-tempos de atuação, como a família e a sociedade em geral.

Trama 02/Diálogo 2

O diálogo que segue (do TDC de 08 de abril de 2005 [TDC-2]) evidencia, nos dizeres dos professores, a relação com esse outro saber/conhecimento propiciado pela realização das primeiras AC e pelas reflexões que aconteciam entre os mesmos.

Beth: Eu acho que essa idéia da Maris de ser observadora é muito interessante. Observar mesmo e dar um retorno. Na dupla, acho que a gente vai precisar combinar quem vai falar o quê. Em função do que aconteceu na oitava A, seria interessante fixar esses coordenadores, não sempre, mas inicialmente.

Roberto: Eu penso assim, eu queria fazer um fechamento. Então, eu acho que seria bom a gente pensar alguns itens, votar.

Beth: Eu chego num grupo, começo e tem alguns encaminhamentos que tem que dar prosseguimento. Aí vem um colega, ele não sabe o que rolou, não é?

Marta: Pelo menos uns três momentos.

Maristela: Mas, a partir do momento que a gente decide algumas coisas em grupo, essa clareza tem que estar bem forte para o grupo. Qual postura a gente vai tomar, os encaminhamentos, o entendido e o não entendido que as crianças tiveram naquele momento. Eu acho que a gente não pode perder esse processo para que não

pare, para que não fique muito banalizado, muito naturalizado. Então se a gente tiver esse acordo com o grupo, essa dinâmica, acho que essa troca vai vir de maneira natural.

Beth: Eu concordo com a Maristela e acho que tem que vivenciar outros grupos, sim. Por isso eu coloquei que tem que ser só “inicialmente”. Porque é uma proposta nova para todo mundo aqui, não tem ninguém “*expert*” em Assembléia aqui e porque o grupo de adolescentes eles sabem onde entram, se protegem. Aí eu proporia pelo menos uns dois ou três encontros iniciais a gente fixar que professor vai coordenar a Assembléia, aí a gente revê e dá uma mudança. O que vocês acham? Porque eu também concordo com essa coisa do rodízio.

Fátima: Vamos deixar dois ou três depois lá pra frente a gente vê.

Uma professora: E sobre um horário para colocar os bilhetes?

Beth: Vocês acham necessário a gente colocar um horário pra eles colocarem os bilhetes?

Marta: Eu acho que tem que conversar com os professores pra não ficarem toda hora levantando para porem os bilhetes, porque eles já levantam toda hora...

Nádia: O perigo é o bilhete virar desculpa.

Beth: Então, tá, cada professor gerencia isso na sua aula.

Marta: Cinco minutos para quem tem bilhete pra por.

Beth: Então, gente, só recuperando: o objetivo das Assembléias é o quê?

Fazer com que os meninos participem dos processos de decisão na sala de aula. Não é para o menino resolver problemas; quem faz essa mediação é o professor. A responsabilidade é do professor que está ali. Isso tem que ficar claro também. Paulatinamente a gente vai atribuindo alguns papéis para os meninos, mas nesse primeiro momento é o coordenador.

A gente tem que ver sobre o livro ata de registro das Assembléias. O registro das atas é abre os papéis, faz as colunas na lousa, faz todas as leituras e levantamentos, faz a organização da pauta. No próximo TDC a gente faz um relato.

Roberto: Falei que futuramente vai pegar dois alunos para fazer a ata; falei que futuramente pode ser que não seja mais o professor quem vai coordenar, mas sim dois alunos. [DL 2/ Trama 02/ TDC-2].

Neste Diálogo [Dl 2/Trama 02], do TDC de 08 de abril, é sobre a função do professor na Assembléia de Classe que discutem os professores. A professora Maristela sugere trabalho em dupla, formada por um observador, além do coordenador da AC – esta uma função instituída pela própria Assembléia de Classe¹⁰⁵.

A professora Maristela, neste diálogo, diz de suas preocupações em relação aos encaminhamentos dados na Assembléia de Classe para que as práticas mobilizadas pela AC não

¹⁰⁵ À época, visando a conhecer sobre as Assembléia de Classe, os professores fizeram a leitura de PUIG et al. Democracia e participação escolar: Propostas e atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

fiquem banalizadas. Nesse sentido, a professora fala sobre a importância de que as decisões coletivas sejam mantidas.

Mas, a partir do momento que a gente decide algumas coisas em grupo, essa clareza tem que estar bem forte para o grupo. Qual postura a gente vai tomar, os encaminhamentos, o entendido e o não entendido que as crianças tiveram naquele momento. Eu acho que a gente não pode perder esse processo para que não pare, para que não fique muito banalizado, muito naturalizado. Então se a gente tiver esse acordo com o grupo, essa dinâmica, acho que essa troca vai vir de maneira natural [RT 1/DL 2/Trama 02/TDC-2].

Na sua fala, “a gente” tem o sentido de um nós inclusivo quanto a assumir as decisões coletivas, do grupo. A professora continua a fala reforçando essa solicitação: a modalização¹⁰⁶ que dá ao seu discurso em “[...] tem que estar bem forte para o grupo” produz efeitos de sentido do peso/importância dessas decisões.

Em “Eu acho que a gente não pode perder esse processo para que não pare, para que não fique muito banalizado, muito naturalizado”, a professora diz de um “a gente tem que” dizendo ao outro algo ainda a ser feito e, quando diz o que tem que ser feito, assume posição de autoridade sobre esse dizer. Tomar a palavra é sempre um exercício de autoridade.

A alternância entre “[...] essa clareza tem que estar bem forte para o grupo” e “eu acho que a gente não pode perder esse processo [...]” indica o movimento discursivo da professora, que negocia com os interlocutores o seu projeto de dizer. A proposta pela professora aos pares pressupõe uma construção discursiva que orienta à adesão.

O enunciado, como afirma Bakhtin (1953/2003, p. 301), é construído para o interlocutor, visando responder a este outro, numa situação e contexto dado.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa

¹⁰⁶ Sobre a modalização e suas formas, foi apresentada breve explicação no capítulo 3. Repito aqui a definição do termo: “Chamam-se modalizadores os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado; por exemplo, os advérbios “talvez” e “provavelmente”, as intercaladas “pelo que eu creio”, “conforme minha opinião”, etc.” (DUBOIS, 1978, p. 415). O “tem que” é uma das formas de modalização.

compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

O conhecimento, ou a representação, que tenho do meu interlocutor leva-me a construir o enunciado de tal forma que eu o convença do meu projeto de dizer.

O que a AC mobilizava, os estranhamentos, a necessária preparação, podem ter indicado para a professora Maristela a necessidade de negociação, a construção no diálogo de “um espaço de manobras”, como indica Ribeiro (2005, p. 62), que lhe possibilitou afirmar seu querer dizer, a saber, a importância do coletivo nas decisões e encaminhamentos. Ainda para Ribeiro (p. 63):

Por essa perspectiva, garante-se o espaço de ação do sujeito no interior do próprio gênero discursivo, uma ação que, embora sob as coerções genéricas, revela que o sujeito, orientado por um projeto de dizer, recorre a estratégias discursivas porque o outro no processo de interação a ele não é indiferente, pois é em relação ao outro que o locutor assume posições, singularizando modos de encaminhar o seu projeto discursivo.

É o jogo sutil de que fala Tardif (2007, p. 13): “um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas”. Na fala da professora Maristela, a relação de negociação se estende para a interação com os outros professores no TDC.

Nesse mesmo sentido, “votar”, na fala do professor Roberto (“Então, eu acho que seria bom a gente pensar alguns itens, votar”) , é também representativo da importância dada pelos professores, naquele momento específico, para que as ações fossem baseadas em decisões coletivas. Trazido de um outro campo semântico (relacionado a processos eletivos) cujo objetivo é a elegibilidade de algo e sua legitimidade; “votar” sugere sentidos diferentes do que teria, por exemplo, os termos planejar ou combinar alguns itens para um fechamento.

O termo votar empregado na situação enunciativa produz o sentido de algo comum (ou estabelecido pela maioria) e legitimado pelo grupo, o que parece ser a proposta, ou projeto, dos professores naquela situação: reforçar o coletivo ou as decisões tomadas coletivamente, os encaminhamentos, as respostas aos alunos parecia ser necessário aos professores naquele

momento.

Visando à contextualização da situação, entendo como necessário refletir sobre como o coletivo (espaços coletivos, ações e decisões) foi se fortalecendo na escola. No capítulo 2, o relato sobre a escola esclarece sobre tal movimento, em alguns dos seus aspectos.

Havia, naquele período, um movimento ao compartilhar, ao estar em grupo para a superação também dos problemas comuns relacionados aos alunos, o que mobilizava os professores. O fortalecimento do coletivo escolar, assim, era motivado pelo momento vivido pela escola e as dificuldades vivenciadas pelos professores em relação ao próprio desempenho profissional (dadas as condições de trabalho) e ao relacionamento com alguns alunos e turmas, especificamente.

Vicentini (2006, p. 127), que realizou pesquisa sobre o trabalho coletivo na EMEF “Padre Francisco Silva”, afirma:

Olhar a unidade escolar de maneira que ela possa ocasionar o desenvolvimento profissional docente requer trabalhar, principalmente nos espaços coletivos, com entraves pessoais e também institucionais de distintas naturezas. Sobre os primeiros, há os conflitos existentes nas relações interpessoais que são decorrentes por diferentes situações e motivos. Quanto ao segundo, as ocorrências vão desde a falta de recursos materiais e físicos até as tantas solicitações que as Secretarias de Educação fazem às escolas. Estas situações são aglutinadas na escola e estão, o tempo todo, permeando as expectativas, confrontos e as ações coletivas das mesmas.

No Diálogo apresentado [DL 2/Trama 02], as falas dos professores nos levam a considerar que, se por um lado os professores se mobilizavam em relação à AC, também quanto ao fortalecimento das decisões do coletivo, por outro, havia um certo enrijecer (“meio acadêmico”, conforme fala do professor Roberto no Diálogo 1) em relação ao novo. A fala da Orientadora Pedagógica, Beth, evidencia o que afirmo:

Eu concordo com a Maristela e acho que tem que vivenciar outros grupos, sim. Por isso eu coloquei que tem que ser só inicialmente. Porque é uma proposta nova para todo mundo aqui, não tem ninguém “*expert*” em Assembléia aqui e porque o grupo de adolescentes eles sabem onde entram, se protegem. Aí eu proporia pelo menos uns dois ou três encontros iniciais a gente fixar que professor vai coordenar a Assembléia, aí

a gente revê e dá uma mudada. O que vocês acham? [RT 2/DL 2/Trama 02/TDC-2].

Para os professores era necessário se preparar e se proteger do que poderia emergir na AC: um aluno desconhecido, porque falante, sujeito de seu dizer; um professor que deveria ensinar (uma vez que essa era sua função) a este outro aluno em condições espaço-temporais diferentes, a partir do que era mobilizado com as AC.

Beth diz de um adolescente (e aqui não é de um aluno), de um grupo de adolescentes, que se protege nas possíveis brechas provocadas pelas divergências na atuação dos professores. O termo “adolescente”, e não “aluno”, parece sugerir referência a atitudes do adolescente, o que não é da esfera da sala de aula.

Dizer sobre o adolescente, então, produz outro sentido, diferente do que é dizer do aluno. São nessas escolhas sobre o como dizer sobre seu projeto que o sujeito emerge, se posicionando em relação a outros enunciados e dizendo no interior dos gêneros discursivos.

O recorte que segue (ainda do diálogo 2/DL 2) evidencia o que afirmo quanto ao que se concebia entre os professores como objetivos da AC e o papel de cada sujeito – aluno e professor – que se esperava que fosse assumido.

Beth: Então, gente, só recuperando: o objetivo das Assembléias é o quê? Fazer com que os meninos participem dos processos de decisão na sala de aula. Não é para o menino resolver problemas; quem faz essa mediação¹⁰⁷ é o professor. A responsabilidade é do professor que está ali. Isso tem que ficar claro também. Paulatinamente a gente vai atribuindo alguns papéis para os meninos, mas nesse primeiro momento é o coordenador. A gente tem que ver sobre o livro ata de registro das Assembléias. O registro das atas é abre os papéis, faz as colunas na lousa, faz todas as leituras e levantamentos, faz a organização da pauta. No próximo TDC a gente faz um relato.

Roberto: Falei que futuramente vai pegar dois alunos para fazer a ata; falei que futuramente pode ser que não seja mais o professor quem vai coordenar, mas sim dois alunos [RT3/DL 2/Trama 02/TDC-2].

¹⁰⁷ “Mediação” - termo que na comunidade educacional, no campo da atividade escolar se reconhece, na perspectiva sócio-histórica ou sócio-cultural (bastante divulgada entre nós nas décadas de oitenta e noventa), como a mediação entre o aluno, professores, o conhecimento escolar e situações de aprendizagem. Na fala da professora Beth, “mediação” parece ter relação de paráfrase com “resolver problemas”, nesse caso, especificamente conflitos no relacionamento entre os alunos e entre estes e seus professores.

A escolha dos termos e expressões que constroem o enunciado refere-se ao querer dizer do sujeito-autor e aos participantes da situação discursiva. A forma, estilo e conteúdo que constituem este gênero implica na negociação dos dizeres num dado contexto. Nesse contexto de produção, o sujeito não é alguém “sem palavras”, mas imprime ao gênero suas próprias construções, “próprias” no sentido dado por Bakhtin (1953/2003), de apropriado, tornado próprio em um espaço-tempo entre a minha palavra e a palavra alheia (p. 294). É assim que, ao dizer de um conteúdo significativo, o autor-sujeito se posiciona da autoridade de um “tem que”, no caso da fala da Beth: “A responsabilidade é do professor que está ali. Isso tem que ficar claro também”.

Ainda do recorte anterior, futuramente e paulatinamente indicam o tempo-espaço em que, para os professores, as mudanças deveriam se dar.

Trama 02/Diálogo 03:

Diferente dos demais Diálogos apresentados nessa Trama, com exceção da primeira fala em que a professora Ellen faz referência ao professor Roberto, as professoras Maria Ângela, Maristela, Andréa e o próprio Roberto não participaram diretamente do diálogo, embora estivessem presentes naquele TDC de 15 de abril de 2005 [TDC-3]. Apresentá-lo refere-se à relação que estabelece com questões que emergiram nos Diálogos anteriores e que apontam para a temática da autonomia dos professores, na interação com a autoria.

Ellen: Eu quero apresentar agora porque eu fiz completamente diferente do Roberto. Fui eu e a Raquel. Nós íamos abrindo os papéis e anotando no quadro um elogio, por exemplo, quantas vezes apareceu. Aí a menina ia anotando. O “eu critico” também foi assim.

Beth: Uma tabulação?

Ellen: Quantas vezes a Ester foi elogiada, quantas vezes cada professor foi elogiado. O que os incomodava no “eu critico” eram os apelidos e a gente abriu para a discussão. Eles propuseram ter toda semana um rodízio do representante, comemoração de aniversários...

Beth: Espera um pouquinho. Sobre o rodízio de representantes de sala, como é que eles discutiram isso?

Ellen: A gente falou que a sala é que ia decidir isso e abriu para a discussão. Mas a maioria decidiu que não queria. Sobre a comemoração dos aniversários, eu

também conversei com eles que a escola é muito grande...Falei então que iria trazer as questões e que o professor que coordenasse a próxima Assembléia irá levar as respostas para eles

Nádia: É o professor que coordena que vai responder ao eu quero saber?

Beth: Deixa eu pegar aí. Então, teve uma proposta dos aniversários e você explicou para eles porque não. Aí votou?

Ellen: Não, aí ficou assim: A proposta não foi adiante porque eles viram que era inviável e que tinha uma hierarquia na escola.

Marta: Mas vamos supor que eles tivessem decidido o contrário, de comemorar todos os aniversários. Isso é uma decisão que cabe a eles?

Ellen: Mas eu coloquei que não.

Beth: Isso é importante. Eles levantam e daí qual seria o encaminhamento: isso está submetido a uma regra maior que não é a regra da classe. Então, tá. Vamos organizar um documento para direção, não sei. Então é importante que se a coisa não parou aí. Se não é do âmbito da sala de aula, que sempre saia um encaminhamento, porque nem sempre vai se esgotar ali.

Ellen: E aí outra pessoa retoma com eles? Porque é difícil, viu, cansativo. Para a de hoje, eu me organizei melhor, tirei xerox. Nós já vamos discutindo, anotando...Eu não tinha embasamento e foi de certa forma tirado deles. Vocês querem discutir isso, querem resolver isso? Agora os encaminhamentos estou angustiada: Quem manda na sala de aula? Eu fiz uma discussão com eles sobre o que é mandar. Nós somos um grupo, cada um precisa saber sua atitude, se está adequada àquela hora, à discussão. [...]

Beth: É bacana porque tem umas questões do “eu quero saber” que a própria professora que está na sala pode responder, tem outras que tem que buscar subsídios. E tem outras, esta “quem manda na sala?”, acho que é uma questão muito legal para ser discutida com o grupo e devolver com outra pergunta, para depois ir construindo conceitos de o que é mandar, do que é gerenciar aquele espaço. Acho que a gente tem que entender o que está por trás dessa questão.

Andréa: Para a gente também aprender a discutir; é um exercício.

Ellen: E por que eles usam a expressão “manda” e não “organiza” coordena, conduz...

Beth; Pra mim está muito nessa coisa de medição de força mesmo, quem tem autoridade.

Ellen: Aí eu falei pra eles: Olha, vou dizer enquanto pessoa, vou responder por mim. Eu estou gerenciando este grupo, então quando tem alguma coisa eu sempre procuro resolver. Hoje eu tive um problema sério logo na entrada. A Ester não queria sair do lugar e o Cristiano queria. Aí, eu, Ellen, coloquei para eles o seguinte. Eu chamei os dois representantes e perguntei: Como é que vamos gerenciar essa discórdia. A aluna chorando. Aí um eu acho tal coisa, o outro eu acho num sei lá o quê. Aí eu falei: Cristiano porque você não pode ficar onde você está? Aí ele sentou.

Beth: Você negociou o lugar dele.

Ellen: Aí eu perguntei: Ficou bom para você? Então vamos ter a aula [DL 3/ Trama 02/TDC-3].

Do diálogo citado [DL 3], diante da apresentação da professora Ellen – professora de Geografia do sexto ao nono ano – sobre a realização da AC em uma das turmas e de algumas decisões estabelecidas com os alunos, Nádia, diretora da escola, questionou a professora sobre a quem caberia a tomada de decisão: Nádia: “É o professor que coordena que vai responder ao “eu quero saber”?”

Ellen falou sobre a hierarquia existente na escola (“A proposta não foi adiante porque eles viram que era inviável, e que tinha uma hierarquia na escola”) respondendo não somente à pergunta imediata, mas a muitos outros enunciados e posições sobre a ausência de autonomia dos professores – discursos que muitas vezes falam sobre uma pseudo-autonomia.

Na sequência, fazendo uso de um recurso de correção¹⁰⁸, Beth altera o enunciado da professora Ellen (“tinha uma hierarquia na escola”) com “[...] isso está submetido a uma regra maior que não é a regra da classe”, que minimiza, ou atenua, a afirmação da professora Ellen de que havia a hierarquia e que essa relação era reconhecida por ela.

Assim, o Diálogo é construído com as falas dos professores que indicam sua posição em uma situação discursiva em que uma temática vai sendo organizada: a quem cabem as decisões na Assembléia de Classe, na escola e na sala de aula?

Sobre o movimento discursivo que se dá neste Diálogo 3, é preciso estabelecer relação com o momento vivido pelos professores e demais profissionais em que o novo (AC, como já foi dito) os mobilizava e, de certa forma, estando sem o “controle de certezas” (TARDIF, 2007), os ameaçava.

Se no Diálogo 01/Trama 02 os dizeres dos professores sugerem estranhamento em relação à participação dos alunos, o que precisaria ser ensinado e de certa forma controlado neste diálogo [DL 03] seria a autonomia do professor, que é questionada em função de uma hierarquia da/na escola que, naquele momento, estabelecia que as decisões coletivas eram mais importantes do que as do professor individualmente.

Ao evidenciar, nos dizeres dos professores, as relações que se estabeleciam a partir da AC, sobretudo sobre um certo controle sobre o que acontecia individualmente e no coletivo, meu

¹⁰⁸ A correção é “um ato de reformulação cujo objetivo, ao consertar “erros” e inadequações, é assegurar a intercompreensão no diálogo” (BARROS, 1993, p. 143).

objetivo é pensar sobre essa situação na formação e constituição do professor, também na relação dos discursos produzidos na escola.

O que aqui quero tratar refere-se a como o sujeito-professor se expressa, atua e modifica seu fazer estando inserido na escola, em relação com posições (discursivas) assumidas no “âmbito da hierarquia social e das convenções sociais” (Bakhtin, 1953/2003, p. 303).

O que interessa, sobretudo, é entender o que se construiu no diálogo, isto é, como cada sujeito marcou sua posição em relação a um dito, a saber, o papel de cada sujeito na escola, o que a AC desequilibrou. A partir do que os diálogos que constituem essa Trama/02 nos informam, é possível estabelecer uma relação entre o poder de decisão do coletivo, as mudanças provocadas pela AC e a autonomia do professor no “gerenciamento” ou “mediação” desse novo provocado pelas Assembléias.

Em “*A autonomia de professores*”, Contreras (2002) nos fala que, se em qualquer área profissional a autonomia é uma condição da profissionalidade, na educação sua importância refere-se à própria prática profissional, entendida pelo autor como exercício autônomo que, ao perder essa condição, se reverte em prescrição, em “coisificação dos valores e das pretensões educativas” (p. 194).

Pensando no que se estabeleceu nessa Trama/02 - a relação entre o reforço do coletivo (nos Diálogos 1 e 2) e uma discussão sobre o papel do professor que coordena a AC (Diálogo 3) - a leitura de Contreras (2002) indica a autonomia não como competência individual, o que seria adequado para um modelo profissional técnico, mas como uma “prática de relações” (Ibid., p. 197). Nesse sentido, não se estabelece diferenciação e hierarquização entre atuação e decisão individual e coletiva.

Tentar construir a própria autonomia profissional, deste ponto de vista, não pode estar desvinculada da tentativa de construir determinados contextos, valores e práticas de cooperação. A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles (Ibid., p. 198).

Focando o cotidiano escolar, nas inúmeras (novas) situações em que os docentes se

vêm envolvidos em reflexões necessárias sobre a prática, entendo que a relação proposta por Contreras (2002) para alunos/professor pode estender-se às interlocuções entre professor/professores. Dessa forma, a autonomia, como condição da profissionalidade docente e da prática educacional, seria entendida não como ameaça, mas como condição do próprio trabalho coletivo.

O diálogo apresentado [DL 3] evidencia uma situação em que a autonomia do professor que coordena a Assembléia de Classe, a professora Ellen, e também dos alunos participantes era questionada quanto às decisões e encaminhamentos. Repito o recorte na seqüência:

Ellen: Não, aí ficou assim. A proposta não foi adiante porque eles viram que era inviável, e que tinha uma hierarquia na escola.

Marta: Mas vamos supor que eles tivessem decidido o contrário, de comemorar todos os aniversários. Isso é uma decisão que cabe a eles?

Ellen: Mas eu coloquei que não.

Beth: Isso é importante. Eles levantam e daí qual seria o encaminhamento: isso está submetido a uma regra maior que não é a regra da classe. Então, tá. Vamos organizar um documento para direção, não sei. Então é importante que se a coisa não parou aí. Se não é do âmbito da sala de aula, que sempre saia um encaminhamento, porque nem sempre vai se esgotar ali.

Ellen: E aí outra pessoa retoma com eles? Porque é difícil, viu, cansativo. Para a de hoje, eu me organizei melhor, tirei xerox. Nós já vamos discutindo, anotando...Eu não tinha embasamento e foi de certa forma tirado deles. Vocês querem discutir isso, querem resolver isso? Agora os encaminhamentos estou angustiada: Quem manda na sala de aula? Eu fiz uma discussão com eles sobre o que é mandar. Nós somos um grupo, cada um precisa saber sua atitude, se está adequada àquela hora, à discussão. [...]

Beth: É bacana porque tem umas questões do “eu quero saber” que a própria professora que está na sala pode responder, tem outras que tem que buscar subsídios. E tem outras, esta “quem manda na sala?”, acho que é uma questão muito legal para ser discutida com o grupo e devolver com outra pergunta, para depois ir construindo conceitos de o que é mandar, do que é gerenciar aquele espaço. Acho que a gente tem que entender o que está por trás dessa questão.

Andréa: Para a gente também aprender a discutir; é um exercício.

Ellen: E por que eles usam a expressão “manda” e não “organiza” coordena, conduz...

Beth: Pra mim está muito nessa coisa de medição de força mesmo, quem tem autoridade.

Ellen: Aí eu falei pra eles: Olha, vou dizer enquanto pessoa, vou responder

por mim. Eu estou gerenciando este grupo, então quando tem alguma coisa eu sempre procuro resolver [RT1/DL3/Trama 02/TDC-3].

No recorte anterior, é possível perceber o incômodo da professora Ellen a partir do questionamento dos alunos (“Quem manda na sala de aula?”) que parece ser revelador de relações estabelecidas não somente na sala de aula, mas na escola como um todo.

No mesmo recorte, a fala da Orientadora Pedagógica, Beth, reforça os diferentes graus de decisão do professor e do coletivo. Em “[...] tem umas questões do “eu quero saber” que a própria professora que está na sala pode responder, tem outras que tem que buscar subsídios”, o uso do verbo “pode” e da modalização “tem que” indica as normas e regras decididas pelo coletivo sobre a atuação do professor.

O “gerenciar aquele espaço” em “[...] para depois ir construindo conceitos de o que é mandar, do que é gerenciar aquele espaço” sugere, no contexto de um diálogo onde muito se dizia sobre o controle dos sujeitos, alunos e professores, afirmar a função do professor-coordenador da AC como um gerenciador.

Ainda: diante do que vinha se construindo no diálogo e diante do constrangimento de sua fala/ações pelo outro, Ellen toma a palavra ainda em relação ao mandar, o que a angustiava naquele momento. A professora afirma “Olha, vou dizer enquanto pessoa, vou responder por mim. Eu estou gerenciando este grupo, então quando tem alguma coisa, eu sempre procuro resolver” fazendo uso de uma intercalação, posição de onde poderia dizer de sua autonomia.

No mesmo sentido, o “ [...] eu estou gerenciando este grupo e então quando tem alguma coisa eu sempre procuro resolver”, a meu ver, responde à orientação de que algumas decisões – talvez as de maior peso – teriam que ser encaminhadas para outras instâncias, além da Assembléia de Classe.

Os termos relacionados a gerenciamento que aparecem na fala da professora Ellen - “Eu estou gerenciando este grupo” - e também da professora Beth - “[...] para depois ir construindo conceitos de o que é mandar, do que é gerenciar aquele espaço” - parecem indicar uma posição possível para, de outra forma, dizer do “mandar” que aparece nesse trecho e também em outros momentos do TDC e que, assim entendo, diz das relações estabelecidas na

escola entre seus sujeitos, alunos, professores, demais profissionais e direção.

Focando nos dizeres da professora Ellen no diálogo e pensando na idéia de autor como a posição de autor – de que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 297) em relação a outros enunciados, podemos dizer que a emergência do sujeito se dá entre a expressão (valorativa) de seu querer-dizer – construir relações com os alunos que substituam o controle e o autoritarismo do “mandar” pelo “gerenciar” o que, para a professora Ellen, implica na tomada de decisões com o grupo – e a inserção desse projeto na escola (na escola representada pelo grupo constituído no TDC) que, naquele contexto, se dirigia por um maior controle dos espaços-tempos escolares e da própria atuação dos sujeitos na escola, professores e alunos.

Assim é que a emergência do sujeito se dá nas tensões do eu/outro e dos discursos produzidos, nesse caso, em um contexto coletivo, no TDC, e nas formas de dizer (relativamente estáveis) que se produzem e/ou são elaboradas/reelaboradas naquele contexto.

Trama 02

Fios dos diálogos: As tramas

Diferente das demais, os Diálogos que compõem a Trama 02 aconteceram em duas reuniões de TDC (em 08 e 15 de abril de 2005) e, além disso, no Diálogo 3 [DL 3/Trama 2], os professores Maristela, Maria Ângela, Andréa e Roberto não participaram diretamente, embora estivessem presentes.

Desde as primeiras leituras das transcrições das gravações do TDC, os dizeres dos professores naquele período (reuniões do TDC no mês de abril) evidenciaram uma mobilização em relação à realização das primeiras Assembléias de Classe.

Naquele contexto, uma idéia de autonomia aparecia vinculada à própria função do professor e, de certa forma, na situação discursiva em que se produziu, essa idéia de autonomia emergia entrelaçada à outra elaboração, a de coletivo, legitimado enquanto espaço-tempo de tomada de decisões, mesmo de decisões que, naquele contexto, incidiam sobre o fazer do professor.

Lembro, do que se evidenciou nos Diálogos, sobretudo nas falas das professoras Maristela e Beth (Diálogo 2/DL 2), que o fortalecimento das ações e decisões do coletivo também foi, naquele momento, motivado pelas Assembléias de Classe

É importante observar que as entonações dadas pelo professor ao que se produzia no Diálogo se referia à experiência deste professor. Para alguns, como Maristela [DL 2], o fortalecimento do coletivo se referia ao melhor encaminhamento do que emergisse nas AC; para outros (como muitas das falas no DL 3), tinha o sentido de controle da voz do aluno e do próprio professor, como vimos.

Esses aspectos, assim, nos remetem a pensar sobre a hierarquia escolar como componente da escolha (elaboração e reelaboração) das formas de dizer dos sujeitos da/na escola.

Na escola, as relações entre professor e outro professor e entre professor e aluno são constitutivas do docente, como se discutiu na Trama 1 e, por isso, ganham tamanha intensidade no que propiciam e mobilizam sobre os saberes/conhecimentos docentes.

Respondendo a outros sujeitos e seus enunciados, os professores, nos Diálogos apresentados, lançando mão de estratégias discursivas ou manobras, como diz Ribeiro (2005, p. 62), afirmam seu projeto de dizer.

A professora Maristela, a partir de expressões como “**tem que estar bem forte para o grupo**”, referindo-se às decisões coletivas; o professor Roberto, no mesmo diálogo, fazendo uso de termos de um outro campo semântico que melhor expressaram seu dizer em relação ao rigor e sistematização das regras da Assembléia de Classe, como em “[...] **expliquei tudo, fui meio, assim, acadêmico**”; e Ellen, fazendo-se ouvir na possibilidade de uma intercalação em que afirma estar dizendo “**enquanto pessoa**”.

Quanto ao coletivo escolar, nesse caso o TDC, entendo ser esse um espaço-tempo de decisões coletivas. O que emerge dos Diálogos, porém, a partir da leitura feita, é que esse poder de decisão do coletivo, naquele momento específico caracterizado tanto pelo desafio promovido pela AC quanto pelas dificuldades que os professores afirmavam em relação aos alunos, se estendia à autonomia do professor em situações em que ele deveria decidir assumindo, assim, como afirmou Ellen, seu papel de mediador e gerenciador do grupo.

Importante observar, dos Diálogos que compõem a Trama 02, naquela situação, a

idéia de reforço das decisões coletivas e do próprio coletivo, o que se justificava pela necessidade de um preparo dos professores para o encaminhamento do que poderia ser revelado nas AC.

A proposta coletiva é de que aquele conteúdo fosse encaminhado de forma adequada, orientado pelos objetivos e propostas gerais da escola, ou seja, direcionado por uma intenção educacional. E que o professor fosse o mediador dessas novas aprendizagens.

Por outro lado, no Diálogo 3, as intervenções em relação à fala da professora Ellen, assumem outro direcionamento, a saber, um certo cerceamento da autonomia do professor sobre as ações da AC. A leitura que faço é de que uma vez que a ação do professor na AC se diferencia das práticas docentes em sala de aula, também é algo novo (como o são as atitudes dos alunos, para as quais os professores precisam estar preparados) que precisa ser conhecido e de certa forma planejado e controlado.

A partir do diálogo estabelecido, foi possível (e necessário) estabelecer relação entre autonomia docente e coletivo escolar. Para Contreras (2002), a autonomia implica na relação, na construção de práticas cooperativas. Assim, ser autônomo é estar em relação, o que retorna à idéia de que o coletivo escolar de professores pode/deve estar aberto ao que o novo mobiliza e às mudanças solicitadas pela nova situação, inclusive quanto a maior autonomia dos professores.

4.4. TRAMA 03:

Quando o outro é o (outro) professor

Esta Trama apresenta três Diálogos que evidenciam situações de interlocução entre os professores em que o saber/conhecimento docente é mobilizado (professores falam de situações de ensino, sobre a indisciplina, sobre uma atividade realizada em conjunto entre dois professores e sobre regras e limites), o que pode ser potencializador de ressignificações.

Puxando fios das Tramas 1 e 2, uma vez que se trata de Diálogo sobre/do fazer docente e saber/conhecimento docente, a interlocução se dá entre o professor e outro professor, pares da/na constituição desse fazer/saber/conhecimento porque o mobilizam e partilham. A constituição do fazer docente se dá na tensão do eu/outro.

Os Diálogos que constituem a Trama 02 aconteceram em 12 de agosto de 2005 [TDC-7].

Trama 3/Diálogo 1

O Diálogo 1 [DL 1] se segue à proposta da Orientadora Pedagógica, professora Beth, que sugeriu aos professores que, no coletivo, discutissem e refletissem sobre o relacionamento com os alunos a partir da leitura de um texto sobre o assunto¹⁰⁹.

Beth: Considerando que essa coisa do tema – do respeito à identidade e diversidade – a gente tem a necessidade de que ela de alguma forma componha, ou se componha, na questão da disciplina. Especificamente no trabalho de quinta a oitava séries, eu achei que seria interessante, eu achei que seria pertinente que a gente falasse dessa coisa da disciplina - ou voltasse a falar, ou continuasse a falar - e aproveitasse isso para a composição do projeto, para essa coisa do respeito à identidade porque senão fica um respeito para uma coisa e um respeito para outra coisa. A gente fala do respeito à identidade como se fosse uma coisa que acontecesse fora da escola, e descolado da realidade que é uma coisa que a gente tá vivendo, e que a gente escuta, e que não estamos dando conta. Então, em que medida a gente pode transformar isso em currículo a ser ensinado. Eu achei essa reportagem super

¹⁰⁹ FERRARI, Márcio. Disciplina é um conteúdo como qualquer outro. Entrevista com Lino de Macedo. Nova Escola, junho/julho, 2005.

adequada.

Fátima: Eu acho que ele fala sobre regras claras e você tem que ensinar. Sim, a gente pode ensinar. Então, eu posso ter uma regra, outro professor pode ter outra regra. Ah! Com a professora tal a gente pode fazer tal coisa, eles falam isso pra gente.

Nádia: Não, mas a regra ela é construída... Ele define regra como aceita, né? Não é imposta.

Fátima: Por exemplo, mas pode ensinar como regra que todos têm que falar ao mesmo tempo? Não, tem que ensinar que é um de cada vez.

Marta: Mas ele coloca que as regras nem podem se impostas por uma maioria, nem acatadas pela minoria.

Nádia: Mas num outro lugar ele coloca a imposição da maioria como uma coisa ruim. Ele define regra como uma coisa que é aceita por todos.

Marta: Não, pela maioria.

Nádia: Mas ele diz que, mesmo assim, tem que se tomar cuidado com isso para que as pessoas não venham por um caminho que não é bom. E aí você deve....

Tânia: É interessante quando ele fala aqui da disciplina pelo exemplo. Que o discípulo é uma pessoa que tem alguém como modelo. É interessante, e dá bem para a gente perceber isso aqui na escola. Os efetivos de muito mais tempo de casa, o aluno...Eu que entro na aula de vocês, não que eu queira, mas os alunos têm uma postura diferenciada em relação aos novos. Não só os novos contratados, mas também os novos efetivos. É o mesmo aluno mas com posturas diferentes [Diálogo 1/Trama 03/TDC-7].

Os professores participantes do Diálogo afirmam diferenças em relação ao conteúdo da leitura, sobretudo no que se refere às regras de convívio em sala de aula. Cada sujeito(-autor) se posiciona em relação a outras posições e é importante perceber que na intervenção/resposta do outro, cada sujeito assume, no discurso, suas concepções e práticas acerca das regras e da indisciplina/disciplina.

Na sequência do Diálogo, a fala da Tânia, professora-não efetiva, contratada da rede municipal para exercer a função de professora substituta contínua¹¹⁰, diz das diferentes posturas dos alunos na relação com os “professores novos”.

Importante evidenciar o adjetivo “novo” que a professora acrescenta a efetivo e contratado: “Não só os novos contratados, mas também os novos efetivos. É o mesmo aluno mas com posturas diferentes”. É esse novo que se estabelece na escola que, segundo a

¹¹⁰ RESOLUÇÃO SME n. 03/2003, publicado à página 09 do Diário Oficial do Município, de 19 de fevereiro de 2003.

professora, determina as relações com os alunos.

O “não que eu queira” (em “Eu que entro na aula de vocês, não que eu queira, mas os alunos têm uma postura diferenciada em relação aos novos”) sugere o sentido de “não que eu queira” estabelecer essa relação com os alunos, parecendo indicar o incômodo dessa posição.

As diferentes posições assumidas na interlocução, constituídas também da função profissional, dizem das relações que se organizam na escola, dos diferentes papéis, da posição do sujeito-professor na hierarquia escolar e que produzem os discursos, o fazer e o saber/conhecimento docente.

Especificamente quanto à Tânia, professora substituta contínua, se acrescenta uma função profissional em que, atendendo a diversidade das turmas de alunos quando substitui os professores, tem uma visão do todo da escola, o que ela afirma, e seu fazer se constrói/constitui na complexidade que o exercício profissional promove. Outro aspecto, é que o aluno (o par constitutivo do professor) da Tânia é o “aluno de” (me refiro à expressão “o meu aluno”, comum entre nós) do professor de sala. É esse outro – aluno e professor – que, nas tensões constitutivas do eu/outro – são os pares da professora.

O sujeito é, como afirma Bakhtin (1929/2004), um sujeito da/na interação com o outro que o constitui. É nas tensões possíveis entre os diferentes participantes da comunicação discursiva que os enunciados são construídos, os sentidos são produzidos. O fazer docente e os princípios que são referência à construção desse fazer e que produzem o saber do professor, como a atuação em relação ao aluno e os limites dessa relação, são também construídos/desconstruídos no diálogo, nas interlocuções que se estabelecem entre diferentes sujeitos da/na escola, o que o diálogo evidencia.

Nesse sentido, pensar a autoria do professor é pensar nas relações estabelecidas, no como o sujeito diz seu querer dizer.

Trama 03/Diálogo 02

O Diálogo 2 traz as falas das professoras Ellen e Fátima em relação ao limite do professor na relação com o aluno, diferença que as falas das professoras sugerem como

constituente dessa relação.

Nesse Diálogo, as professoras afirmam posições bastante distintas sobre a prática docente e a relação com os alunos; o que está sendo discutido é, na verdade, sua concepção de ensino.

Ellen: A relação se constrói entre os dois. Porque tem também a questão do limite. Às vezes, eu tenho colega que para ela é o fim do mundo, para mim já não é. Ele coloca aqui: Qual o principal erro da escola em relação à disciplina. É pensar que existe um único tipo de disciplina. E não existe, porque eu construo essa relação de disciplina no meu limite. Tem que ser construído com aquele grupo. Então, varia nesse sentido; é diferente.

Nádia: Ele dá o exemplo, um trabalha de dia, outro trabalha de noite.

Fátima: Por exemplo, eu fui para a pedreira com a Ellen. Na hora que a Ellen estava explicando sobre as rochas, tinha umas quatro crianças conversando. Imediatamente eu mandei todo mundo ficar quieto. A professora está falando agora. E, para ela, estava normal. E para mim, não. Aquele que está falando, ele não está ouvindo. Assim, eles gritaram daqui até lá, eles correram, quando tem que concentrar para estudar, eu acho que a criança tem que ouvir. Tinha menina até jogando pedrinha. E para ela, estava normal. Aí eu intervi. Falei: Agora vocês vão ficar quietos. E ficaram. Eu queria ouvir o que ela 'tava' falando, tinha duas mães e tinha aluno que estava brincando. Ele não consegue sair daquela brincadeira. Gente, foram brincando daqui até lá. Já dei um limite pra ele; já dei um espaço grande.

Ellen: Eu entendo que cada criança, adolescente tem seu tempo. Não era o tempo dele.

Fátima: Ele tá atrapalhando o do lado, ele está atrapalhando o outro.

Marta: Mas, e daí? Quem não ouve, fica assim, tudo bem?

Ellen: Não, ele vai aprender porque na sala de aula eu já tinha falado o que a gente ia ver lá. Vou retomar de novo. Trouxe rocha aqui. Então vou ter vários momentos. Quantas vezes falei, quantas vezes fui conversando no caminho.

Fátima: É o meu limite também [Diálogo 2/Trama 03/TDC-7].

Para a professora Ellen, que fala também a partir do texto lido naquele TDC, o erro da escola, também em relação à disciplina, é agir/conceber as ações dos sujeitos a partir de uma perspectiva única, como se houvesse uma única disciplina.

A professora afirma ser o limite de cada sujeito em contato com o outro o que estabelece a diferença: “A relação se constrói entre os dois. Porque tem também a questão do limite. Às vezes, eu tenho colega que para ela é o fim do mundo¹¹¹, para mim já não

¹¹¹ A metáfora “fim do mundo” sugere relação com a opinião/avaliação de outros professores sobre as atitudes dos

é”.

Na continuação do Diálogo, a professora Fátima relata uma atividade comum entre as professoras.

Na hora que a Ellen estava explicando sobre as rochas, tinha umas quatro crianças conversando. Imediatamente eu mandei todo mundo ficar quieto. A professora está falando agora. E, para ela, estava normal. E para mim, não. Aquele que está falando, ele não está ouvindo [RT1/DL 2/Trama 03/TDC-7].

Fátima diz que o limite do aluno na atividade pedagógica deve ser restrito pelo outro: o limite da própria professora que explicava e/ou de outro aluno que queria ouvir a explicação da professora. Outro limite é a própria atividade pedagógica.

Termos e expressões usados pela professora como “na hora”, “imediatamente” e “agora” sugerem relação entre o limite temporal da atuação do aluno e do professor indicando para como o professor, nesse caso a professora Fátima, concebe o tempo do ouvir, o tempo do brincar, o tempo do aprender.

Fátima afirma ainda “Já dei um limite pra ele; já dei um espaço grande”, o que indica ainda mais uma vez que, para a professora, o tempo do aluno é “dado” pelo professor.

No enunciado “quando tem que concentrar para estudar, eu acho que a criança tem que ouvir”, o “ouvir” sugere ouvir a professora, indicando relação intrínseca entre o tempo do aluno (tempo de realização de uma atividade pedagógica, por exemplo) e quem determina o tempo.

Já para a outra professora, Ellen, no trecho que segue, o limite do outro (nesse caso, o aluno) e o tempo do outro não podem ser dados – limitados – por algo ou alguém que esteja fora dele. O tempo da aprendizagem de cada aluno é individual, mesmo em uma atividade pedagógica coletiva.

Em seu dizer, a professora Ellen responde aos outros professores sobre como constrói seu fazer (e lida com as questões da disciplina/indisciplina) no tempo escolar, que é formado pelo tempo do aluno e do professor: “Ele vai aprender porque na sala de aula eu já tinha falado

alunos, o que ela discorda. A escolha por um outro campo semântico sugere a busca por um lugar possível de dizer.

o que a gente ia ver lá. Vou retomar de novo. Trouxe rocha aqui. Então vou ter vários momentos”.

De posições diferentes, as duas professoras afirmam que o limite do outro, nesse caso, do aluno, mede o seu limite de professor. Para a professora Ellen: “[...] eu construo essa relação de disciplina no meu limite. Tem que ser construído com aquele grupo. Então, varia nesse sentido; é diferente”. Já para a professora Fátima: “ [...] para ela estava normal, e para mim não. [...] Ai eu intervi. Falei: Agora vocês vão ficar quietos. [...] É o meu limite também”.

As diferenças indicam o limite entre o saber/fazer das duas professoras nas tensões do estar juntos, produzir juntos.

Mesmo em atividades individuais, somos, professores, sujeitos da/na escola, constituídos pelas tensões do encontro com o outro, por exemplo o interlocutor participante do mesmo TDC ou um outro que me mobiliza porque compõe o auditório social (BAKHTIN, 1929/2004, p. 112), nesse caso, falo do aluno na relação professor/aluno, o que tenho discutido ao longo da apresentação dos dizeres dos professores.

Em relação ao que dizem sobre o aluno, especificamente sobre as questões que cercam a idéia de limite, as falas das professoras Fátima e Ellen provocaram respostas nos participantes; tensões constantes que constituem o sujeito-professor nas posições que assumem, nos diálogos produzidos.

O questionamento da Marta, vice-diretora¹¹², para Ellen sugere oposição e crítica ao que a professora afirma.

Marta: Mas, e daí? Quem não ouve, fica assim, tudo bem?

Ellen: Não, ele vai aprender porque na sala de aula eu já tinha falado o que a gente ia ver lá. Vou retomar de novo. Trouxe rocha aqui. Então vou ter vários momentos. Quantas vezes falei, quantas vezes fui conversando no caminho [RT 2/DL 2/ Trama 03].

O que dizemos, e como, e as escolhas que fazemos em relação aos gêneros

¹¹² A opção por fazer referenciação também à função exercida pelo profissional diz respeito à organização social hierarquizada da escola, contexto de produção desses discursos. Os próprios professores, em diferentes momentos, também faziam referência a essa organização social, o que me motivou a explicitá-la.

discursivos que circulam em dado contexto e em uma dada situação são determinados também pela relação com os participantes dessa situação.

Ribeiro (2005) afirma que, na organização social de um campo, as relações estabelecidas em determinados contextos, e nos gêneros discursivos que circulam nestes contextos (a autora estudou o entrecruzamento de gêneros discursivos na universidade), o papel de autoridade pode ser reforçado e/ou atenuando pelo próprio sujeito, o que parece acontecer no Diálogo apresentado.

O questionamento da vice-diretora (“Mas, e daí? Quem não ouve, fica assim, tudo bem?”) tem o peso da função, mas há um sujeito-autor-professor que responde e, respondendo, assume outra posição em relação ao que lhe pergunta a professora. Assim, é importante observar que Ellen, em resposta à Marta, não argumenta em relação ao comportamento/disciplina do aluno, mas em relação à aprendizagem do aluno na atividade prevista/planejada e ao que se propôs com o grupo de alunos.

É, portanto, no atrito entre palavras, como afirma Bakhtin, no contexto ou situação em que se produz o discurso, que podemos dizer dos diálogos (da linguagem) como constitutivos dos sujeitos, nesse caso, os sujeitos-professores.

Na sequência do Diálogo, outros professores respondem às professoras Fátima, Ellen e Marta construindo a trama de sentidos do eu para o outro, de um professor para o outro professor.

Trama 03/Diálogo 03

Roberto: O ponto aí em que ele fala que a disciplina é uma questão de interdisciplinaridade. Então, assim para o trabalho ter êxito, esse trabalho depende de todas as disciplinas, de todos, um trabalho conjunto. Aí passa naquela coisa das diferenças. Algumas coisas a gente tem que combinar para ser comum.

Fátima: Algumas coisas das regras.

Nádia: Não tem que ser igual, mas tem que ser coerente.

Roberto: É, porque eles pegam essas regras. Eles percebem.

Nádia: Eles percebem que a Fátima é uma professora diferente dela e que ela tem certos limites, e ela tem outros limites. A Fátima suporta determinadas coisas, e ela outras. Isso eles conseguem definir. Mas tem que ser coerente, ela tem que agir como professora. Porque se elas agirem como outra coisa, aí é uma incoerência. Não faz sentido na situação que eles estão, de aula.

Beth: Vamos pegar esse exemplo da pedreira. Então, assim, para uma professora, enquanto eu estou explicando aqui os outros podem estar falando. E a Dora explicou porque. Para a outra professora – e a Fátima também explicou – era hora de ouvir. Se era hora de ouvir, todo mundo tinha que ficar quieto. Para ouvir e para possibilitar que o outro ouvisse. Então, eu acredito – porque tem essa diferença mesmo – por que às vezes complica de quinta a oitava? Isso é fruto da organização da escola. Vários professores, diferentes tipos de trabalho, de metodologia em relação a essa questão mesmo. De tolerância...O que eu tolero? Qual é meu limite em relação às coisas. Então, por que de quinta a oitava é assim? Possivelmente por isso também. Agora, onde é que a gente tem que se afinar? A gente tem que ser uma massa homogênea, uma coisa só? Não, porque daí a gente está negando a nossa diferença. Mas nós temos que nos afinar num princípio, numa coerência. Eu acho que é esse princípio que a gente vai ter que discutir para todo mundo garantir essa questão interdisciplinar que é de grupo [DL 03/Trama 03/TDC-7].

Para o professor Roberto, a interdisciplinaridade¹¹³ está relacionada, neste Diálogo, à necessidade do trabalho conjunto dos professores. O professor usa dessa idéia para afirmar a necessidade de que haja ações comuns/coletivas entre os professores, também quanto às regras de convivência e de organização da sala de aula, o que também é afirmado pela professora Fátima.

Importante, assim, evidenciar mais uma vez a entonação dada pelos sujeitos-autores evidenciada, nesse caso, em “ [...] o ponto aí em que ele fala que a disciplina é uma questão de interdisciplinaridade. Então, assim para o trabalho ter êxito, esse trabalho depende de todas as disciplinas, de todos, um trabalho conjunto”.

No diálogo, o professor Roberto afirma a necessidade de trabalho conjunto. O enunciado “algumas coisas a gente tem que combinar para ser comum” parece sugerir que há ações individualizadas em relação tanto aos alunos como aos encaminhamentos dados pelos professores em relação a suas atitudes.

O que (parece que) o provoca é um agir diferenciado, (in)comum, dos professores em relação aos alunos. Para o professor, naquele momento, talvez fossem necessárias ações comuns e mais firmes. Como já vimos (especificamente na Trama 02), a legitimação das ações e decisões no grupo se fazia importante para os professores naquele momento.

¹¹³ Lembro que no Diálogo 1, da Trama 01, o professor fala também sobre a interdisciplinaridade, naquele caso referindo-se a essa forma de organização do ensino como algo (uma espécie de conteúdo) que, segundo o professor, não poderia ser desenvolvido ou ensinado naquele momento específico. Esse sentido de interdisciplinaridade como conteúdo é diferente do que se produz a partir de sua fala no Diálogo 3, da Trama 3, em que, a partir da relação estabelecida por ele entre interdisciplinaridade e disciplina, o professor solicita ações conjuntas.

Importante também, do Diálogo anterior, como o termo “regra” emerge em situações como a apresentada, a saber, situações em que os professores solicitam um agir comum sempre em relação ao controle da situação em questão, o que geralmente envolve o controle das atitudes dos alunos.

É nesse sentido que leio a afirmação de Nádia, produzida na situação vivida pelos professores em sala de aula naquele momento, o que, segundo Nádia, justifica ou exige a coerência dos professores em suas atitudes em relação aos alunos.

Nádia: Eles percebem que a Fátima é uma professora diferente dela e que ela tem certos limites, e ela tem outros limites. A Fátima suporta determinadas coisas, e ela outras. Isso eles conseguem definir. Mas tem que ser coerente, ela tem que agir como professora. Porque se elas agirem como outra coisa, aí é uma incoerência. Não faz sentido na situação que eles estão, de aula... [RT 1/DL 3/Trama 03/TDC-7]

Para Nádia, a percepção das diferenças (entre o agir de dois professores) pelos alunos é condição da relação entre alunos e professores. Porém, segundo a diretora, ruim é ser incoerente em relação ao agir de professor (o que para ela é comum, melhor dizendo, teria que ser comum naquele momento).

O enunciado “tem que agir como professora” (uma imagem de professor/a) sugere relação com “tem que ser coerente”. Além disso, o “tem que” - uma modalização – é outra marca na fala da professora, indicando uma orientação em relação a algo que precisa ser realizado.

A partir dessas falas, Nádia anuncia sua posição dando seu tom de autora a termos também usados em enunciados anteriores. Importante, nesse sentido, observar como o movimento discursivo foi sendo construído/tramado, no diálogo, com fios ou tons de cada sujeito(-autor) que diz de uma posição respondendo a outra.

Roberto: Algumas coisas a gente tem que combinar para ser comum.

Fátima: Algumas coisas das regras.

Nádia: Não tem que ser igual, mas tem que ser coerente.

Roberto: É, porque eles pegam essas regras. Eles percebem.

Nádia: Eles percebem que a Fátima é uma professora diferente dela e que

ela tem certos limites, e ela tem outros limites. A Fátima suporta determinadas coisas, e ela outras. Isso eles conseguem definir. Mas tem que ser coerente, ela tem que agir como professora [RT 2/DL 3/Trama 03/TDC-7].

Nádia faz uso da mesma expressão empregada por Roberto, o “eles percebem” (“É, porque eles pegam essas regras. Eles percebem.”), respondendo a ele e aos demais professores que os alunos percebem diferenças entre os professores. Na fala de Nádia, a diferença percebida é de que os professores têm limites¹¹⁴ diferentes; a professora “suporta determinadas coisas”, justificando, assim, a idéia de coerência em “mas tem que ser coerente, ela tem que agir como professora”.

Para Bakhtin, estamos constantemente citando alguém, isto é, fazendo uso de palavras alheias cuja proximidade com o projeto de dizer do falante se dá no gênero. Bakhtin (1953/2003, p. 294-295) afirma que o enunciado “é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade de relevância”.

O autor afirma que, ao citarmos as palavras de um outro, as assimilamos, reelaboramos e reacentuamos os ecos, na palavra, da expressão alheia e do próprio gênero (Ibid., p. 295). O mesmo que aqui se reflete em relação às palavras/termos e expressões do Diálogo anterior (“regras” e “eles percebem”) pode ser relacionado a outras situações, como a citação de Roberto do termo “interdisciplinaridade”, ou mesmo em relação ao termo “disciplina” (em outros recortes, “indisciplina”).

O último trecho do Diálogo apresenta a fala da Beth, Orientadora Pedagógica da escola, e da professora Maristela.

Beth: Vamos pegar esse exemplo da pedreira. Então, assim, para uma professora, enquanto eu estou explicando aqui os outros podem estar falando. E a Dora explicou porque. Para a outra professora – e a Fátima também explicou – era hora de ouvir. Se era hora de ouvir, todo mundo tinha que ficar quieto. Para ouvir e para possibilitar que o outro ouvisse. Então, eu acredito – porque tem essa diferença mesmo – por que as vezes complica de quinta a oitava? Isso é fruto da organização da escola. Vários professores, diferentes tipos de trabalho, de metodologia em relação a essa questão mesmo. De tolerância...O que eu tolero? Qual é meu limite em relação às

¹¹⁴Lembro que a temática do “limite” já foi indicada no Diálogo 2 dessa mesma Trama, naquele caso, em relação ao limite do aluno em atrito com o limite do professor.

coisas. Então, por que de quinta a oitava é assim? Possivelmente por isso também. Agora, onde é que a gente tem que se afinar? A gente tem que ser uma massa homogênea, uma coisa só? Não, porque daí a gente está negando a nossa diferença. Mas nós temos que nos afinar num princípio, numa coerência. Eu acho que é esse princípio que a gente vai ter que discutir para todo mundo garantir essa questão interdisciplinar que é de grupo.

Maristela: No conteúdo da minha disciplina as questões têm que ser em comum, mas na forma é que tem que ser diferentes.

Beth: Mas aqui eu sei que tem um enrosco. Aqui tem um enrosco. Qual é a causa e a consequência?. Se ele fala na hora que a professora está explicando, para a professora Dora tudo bem porque tem alguns outros momentos que eu vou poder ensinar, e não tem problema. Se ele falar nessa hora, a consequência não vai ser prejudicial do ponto de vista da Dora. Do ponto de vista da Fátima, se ele fala na hora em que a professora está explicando, gera uma consequência que é ele não aproveita ao máximo deste momento e não deixa o outro menino aproveitar [RT 3/DL 3/Trama 03].

Lembro que o contexto concreto em que o Diálogo anterior foi produzido era, entre outros aspectos, o das mudanças anunciadas para a rede municipal, que aqui repito em função da necessária contextualização do diálogo apresentado.

Entre essas mudanças estavam a reorganização da estrutura das escolas, a implantação da escola de nove anos e do ensino fundamental em ciclos, entre outras (apresentadas no capítulo 2). Nesse contexto é que Beth falou sobre a organização dos anos finais do Ensino Fundamental, em relação às dificuldades causadas pela atuação diversificada dos professores na organização curricular.

Partindo das reflexões de seus sujeitos, a escola, havia alguns anos, desenvolvia reflexões e práticas curriculares e organizacionais que visavam a atender e superar alguns dos problemas cotidianos, como o indicado por Beth quanto à organização curricular dos anos posteriores do Ensino Fundamental, entre estes o Semi-Módulo e as aulas duplas e triplas. Essas reflexões e a proposta de ações, a partir de 2003, eram também orientadas pelos estudos, reflexões e pesquisas promovidos pelos professores participantes do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Estendendo a reflexão sobre a disciplina e os limites da/na relação professor/alunos (tema dos Diálogos anteriores) para os processos de ensinar e aprender, Beth sugere focalizar a discussão nas relações que se estabelecem nesses processos – instância que diferencia e produz

essa relação: “Isso é fruto da organização da escola. Vários professores, diferentes tipos de trabalho, de metodologia em relação a essa questão mesmo”. Com isso, ela provoca o ampliar o foco, o estender a reflexão a outros aspectos.

Beth diz de diferenças que também se referem a limites pessoais (“O que eu tolero?”) e que, segundo ela, exigiam uma “afinação”, o que não significa ser uma “massa homogênea”. Fazer uso de metáforas, como já o indiquei, é um recurso discursivo que tem o objetivo de orientar o ouvinte para um determinado lugar.

Esse recurso era comum nos dizeres dos professores no TDC e indicava outra das estabilidades dos gêneros discursivos que são reelaborados naquele espaço-tempo.

Agora, onde é que a gente tem que se afinar? A gente tem que ser uma massa homogênea, uma coisa só? Não, porque daí a gente está negando a nossa diferença. Mas nós temos que nos afinar num princípio, numa coerência. Eu acho que é esse princípio que a gente vai ter que discutir para todo mundo garantir essa questão interdisciplinar que é de grupo.

No Diálogo, Maristela responde à idéia de “afinação” afirmando que “na forma é que tem que ser diferente”: “No conteúdo da minha disciplina as questões tem que ser em comum, mas na forma é que tem que ser diferente”.

Porém, na sequência do diálogo, Beth diz de um “enrosco” provocado por essas diferentes atuações, como num retorno ao tema anterior, o que sugere o ampliar e estender a discussão iniciada que, talvez para ela, ainda exigia outras reflexões.

Beth, autora, mobiliza a reflexão e o próprio movimento discursivo a partir de suas intervenções. Diferentemente de outros sujeitos, ela assume uma posição cujo principal papel foi o da mobilização. Se pensamos na própria autoria como o assumir de uma posição em relação a outro sujeito e seu discurso (BAKHTIN, 1953/2003), é preciso refletir no que mobiliza a própria Beth em seus projetos de dizer, nesse caso, em dizer no TDC¹¹⁵.

¹¹⁵A posição assumida, como já o afirmei, tem relação com a função profissional na escola. Assim, embora este não tenha sido o foco da pesquisa, entendo como importante indicar a relação entre a função profissional, no caso da Beth, de orientadora pedagógica da escola e coordenadora dos TDC, e a posição discursiva ocupada (e construída) no grupo.

Trama 03

Sobre os fios, as tramas...

A leitura dos Diálogos apresentados indica que as interlocuções estabelecidas naquele contexto discursivo produziram, em *palavras/contrapalavras* (BAKHTIN, 1929//2004, p. 132), temática cuja reflexão refere-se à própria constituição do professor: o fazer docente constituído nas tensões do eu/outro, nesse caso, do/no outro professor e profissional da escola, o que implica na interação entre o projeto de dizer do sujeito-autor e o outro a quem fala e de quem espera resposta.

Em outro texto, Bakhtin (1953/2003, p. 272) também afirma que “o próprio falante está determinado a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (p. 272).

Em função do contexto de produção dos Diálogos, os dizeres dos professores sugeriam uma orientação em relação a uma atuação comum e coerente entre eles. Nesse contexto, cada professor dizia a partir da sua relação com essa temática. É a apreciação valorativa do falante sobre o objeto, do que nos fala Bakhtin (1953/2003), mas, ao dizê-lo para alguém, nesse caso, num espaço-tempo coletivo, o TDC, esse dizer ia sendo desconstruído/construído a partir dos recursos e mecanismos discursivos indicados na leitura das Tramas e seus Diálogos, como repetições, metáforas, relações de paráfrases – todos esses recursos evidenciando um outro a quem o professor respondia.

Evidenciar o jogo, o movimento discursivo, construído entre o dizer do professor e os seus interlocutores é interessante para evidenciar a própria organização do tema: entre “palavras alheias” e “minhas palavras” (Ibid., p. 294) os professores repetem termos e expressões, mas dando a entonação própria da posição que assumem.

Em recorte do Diálogo 3, Maristela, em resposta à Beth, que afirmara que do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental a dificuldade era com o número de disciplinas e diferentes metodologias, também fala sobre esse ser comum, indicando que a forma é (sempre) particular embora as questões, objetivos, metas e princípios sejam os mesmos quando se trata de uma mesma escola e dos mesmos alunos.

Mas, na síntese feita por Beth parece que um “enrosco” [DL 3] ainda permanece: como e até quanto é preciso se “afinar”? - esta uma questão importante para a formação continuada de professores.

Nos Diálogos, embora o direcionamento dos professores, a partir do que diziam, pareça sugerir ações “coerentes”, os embates que se estabeleceram nos diálogos podem ser promotores de ressignificações.

Tardif (2007, p. 52) nos fala, em relação aos saberes experienciais, que “as certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares” e que é essa partilha que promove a objetivação necessária aos saberes para que se construam entre a subjetividade e a realidade das escolas e salas de aula.

A partir das idéias desse autor e compreendendo-se as práticas cotidianas da profissão como lugar de partilha, estou considerando as situações que ocorreram no TDC como práticas em que os saberes/conhecimentos podem também ser retraduzidos pelos sujeitos, nesse caso, a partir das interlocuções estabelecidas. Segundo Tardif (2007, p. 53), “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

No TDC, as interlocuções são mediadas por contextos discursivos e práticas que não incluem o ensino, mas que revertem sobre ele a partir das retraduições ou ressignificações possibilitadas. A prática (social) do TDC, o que cada um dos Diálogos evidencia, é a reflexão sobre o saber/conhecimento docente.

Andrade e Reis (2008) afirmam a ressignificação (ou retradução, como afirma Tardif) das posições assumidas no exercício profissional, no discurso e na própria formação. As interações, segundo as autoras, “produzem interlocuções em que as identidades dos produtores de discurso se constroem ao se delimitarem reciprocamente” (p. 4).

As autoras afirmam, assim, a necessidade de que se observe o que essas interlocuções produzem discursivamente quando entendidas como situações de formação.

Ainda: É preciso ouvir o silêncio...

Ao longo da leitura dos muitos diálogos que se estabeleceram no TDC (também naqueles que não foram apresentados neste relato de tese), foram ouvidas poucas falas da professora Andréa, um dos quatro professores cujos relatórios foram apresentados no capítulo anterior, sobre o que é preciso dizer algo.

Na permanência na escola, participando de diferentes atividades, ouvi a voz da professora Andréa sobre as muitas questões de seu complexo cotidiano, não somente no que me disse sobre seu trabalho, mas nos diálogos com os professores, demais profissionais e alunos da escola. No TDC, as falas da professora Andréa referem-se à realização das Assembléias de Classe, o que foi apresentado na Trama 02/Diálogo 01.

Andréa não é um sujeito sem voz na escola e na realização de seu trabalho. Ao contrário, como professora de Educação Especial está constantemente envolvida em diálogos com os “professores de sala” (referenciação usada pela professora no relatório de pesquisa), com a outra professora da mesma área, direção da escola, Orientadora Pedagógica e pais, além dos alunos que atende e acompanha. Pela posição que assume e função profissional, Andréa afirma o outro e seu fazer/saber como constitutivos de sua própria atuação e identidade de professora de Educação Especial.

No TDC, porém, é seu silêncio em relação ao grupo, na maior parte do tempo, o que “fala”. Outras formas de dizer eram estabelecidas por ela nas reuniões, como breves comentários com os colegas próximos fisicamente. A participação da professora nas reflexões que se produzem naquele espaço se dá como ouvinte.

Para compreender suas formas (não orais) de dizer faz-se necessário, o que aprendemos com Bakhtin, localizá-las no contexto de produção dos discursos do/no TDC, com seus temas, participantes, diálogos construídos, intervenções e gêneros que circulam e são elaborados/reelaborados naquele espaço-tempo. Porém, de todas as formas do dizer, o silêncio – repito – é uma das formas de expressão.

Bakhtin (1953, p. 272) diz que toda compreensão é ativamente responsiva e pode se dar imediatamente ou “pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa”. Bakhtin continua: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido

responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte” (p. 272).

Há que se entender, no interior do TDC, o que produz nesse sujeito-autor os constrangimentos e tensões que levam ao seu silêncio.

4.5. TRAMA 04

O outro (instituído) do professor: A escola, a Secretaria Municipal de Educação, o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”

A Trama 04 se constitui em dois diálogos, ambos do TDC do dia 28 de outubro de 2005 [TDC-9], que têm como foco as reflexões dos professores sobre o Semi-Módulo.

O Semi-Módulo [SM], outra forma de organização dos componentes curriculares e do tempo escolar, tinha como proposta:

um tempo maior e contínuo de aula, inicialmente, para duas das classes de quinta a oitava séries do período matutino, com o objetivo de favorecer as relações entre professores e alunos e, conseqüentemente, influenciar positivamente no processo ensino-aprendizagem (Secretaria Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico da EMEF “Padre Francisco Silva”, 2005, p. 14) [PPP-05].

Ao final de 2005, havia uma solicitação dos professores de que o SM fosse mantido na escola em 2006, porém com a indicação da necessidade de algumas alterações, tendo em vista, sobretudo, os professores que atuavam naquele ano/série e que diziam de dificuldades para conciliar horários quando também atuavam em outras séries/escolas. Apesar de ter sido essa a dificuldade principal e que motivou o debate naquele TDC, o que se produziu aponta também para outros aspectos.

Quanto às vantagens do Semi-Módulo, o Projeto Político Pedagógico da Escola [PPP-05][PPP-05] indicava:

melhora significativa do relacionamento entre professores e alunos a partir do fortalecimento dos vínculos entre eles; possibilita o trabalho em conteúdos de uma forma mais densa, mais concentrada, de todo o conteúdo planejado; possibilita um tempo maior para o desenvolvimento de atividades diversificadas; a rotina destas aulas tem favorecido maior conhecimento dos alunos, de suas dificuldades e avanços; cria melhores condições para avaliar os alunos de forma contínua, utilizando inclusive outras formas de avaliação que não somente a prova escrita (p. 15).

A escolha destes dois diálogos (DL 1 e DL 2/Trama 04) foi motivada por apresentarem, na avaliação realizada sobre o SM, reflexões que dizem da relação com um outro, nesse caso, não somente o aluno (Trama 01) e o outro professor (como na Trama 03), mas de um outro representado pela Secretaria Municipal de Educação [SME] e pela própria escola, como instituição de normas e regras. Havia também a estreita relação entre a escola como um todo e o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”¹¹⁶.

Entendo que nesses dois diálogos as posições assumidas pelos sujeitos em relação à função profissional estavam implicadas no que se estabeleceu. No diálogo 01, entre a diretora da escola e duas professoras experientes; no diálogo 02, entre Débora, uma profissional que não atua como docente (a mesma exerce a função de inspetora de alunos e coordena dois projetos na escola), e os demais professores.

Ainda quanto às posições assumidas no discurso e na escola, em relação ao Diálogo 01, é importante ressaltar que naquela data, Beth (Orientadora Pedagógica e coordenadora do TDC) estava ausente e que a coordenação do TDC foi realizada pela professora Fátima com a colaboração da professora Maria Ângela e de Nádia, diretora da escola.

O diálogo apresentado na sequência [DL 1/Trama 04] se deu entre estes mesmos sujeitos-professores que, em certa medida, foram os sujeitos/falantes nesse TDC, uma vez que em longos trechos não havia intervenção de outro participante.

Trama 04/Diálogo 1:

Fátima: O semi-módulo. Eu conversei com a Beth conversei com a Maria (Maria Ângela) porque, assim, eu acho que o semi-módulo, a gente estava encaminhando numa situação que parecia que ia acabar. As pessoas descontentes; estavam com problemas. Mas, eu acho, conversando um pouco com vocês, que a gente tem um compromisso em relação ao semi-módulo de pelo menos ficar mais um ano. Eu, na verdade, adoro o semi-módulo. O que eu pensei - e a Sara me deu uma idéia, assim - por que que eu não posso dar cinco aulas num dia da semana e fechar esse dia? Então, eu sei que na outra escola eu não pego. Na terça-feira, vamos supor,

¹¹⁶Sobre este Diálogo, no que determinou ou influenciou em mudanças, pode ser percebido tanto explicitamente nos dizeres dos professores (digo da leitura das dez reuniões do TDC) quanto em situações em que, mesmo não sendo citada diretamente, a relação se evidenciava, por exemplo, quanto às reflexões que aconteciam sobre essas temáticas no GT e GTzinho.

ou na quarta-feira, ficaria só para Artes. Aí, pensando em você, Ellen, pensei porque você não poderia pegar, você duas e ela três, ou você três e ela duas, sempre no mesmo dia da semana. E o seu módulo ficaria o ano todo e a gente continuaria no mesmo esquema. Eu daria as minhas horas-aulas e quando fechasse o módulo, entraria outro professor no meu lugar. Conversei com a Maria. Eu dou quatro dias de aula e nesse dia que seriam elas, por elas terem dias fixos...

Nádia: Eu entendo assim: cinco aulas. Se for cinco aulas, a pessoa dá três vezes na semana....Gente, não é assim, ela escolhe. Senão não é módulo.

Maria Ângela: Nádia, é só uma sugestão....

Fátima: Se for pra acabar, eu acho que a gente tem que flexibilizar. Eu estou dizendo, assim. Há um compromisso de continuar com o semi-módulo.

Nádia: Então, é semi-módulo. Não tem que fazer de conta que é.

Maria Ângela. A Secretaria tem dado muita autonomia para a escola decidir. Então, é claro que a gente tem que ter uma justificativa. Não adianta falar a Ellen não quer módulo. Eu acho que a gente tem que pensar na justificativa. Por exemplo, uma outra proposta era a Sara dar cinco aulas no mesmo dia. Para Artes, pedagogicamente, é maravilhoso porque já que ela não tem uma sala ambiente, ela traz todo o material pra sala naquele dia. Ela tem tempo suficiente para trabalhar com um artista, porque ela trabalha com História da Arte. Trabalha com um artista, estuda aquele artista, mostra a obra, leva a tinta, no final arruma a sala. Teria como justificar pedagogicamente a Arte ter uma coisa de cinco aulas.

Nádia: Mas não é só num dia da semana. O que eu conversei com a Sara e o que eu tinha entendido era o seguinte. Por exemplo, três vezes por semana dar uma matéria e duas vezes por semana dar outra matéria. Eu tinha entendido todo mundo cinco aulas. Era isso que eu tinha entendido do que a Sara me falou hoje. Então, ou ela não quis discutir... Mas ela de modo algum disse que uns ficariam com cinco aulas, outro com duas, outros dariam duas vezes na semana.

Fátima: Não, isso foi eu que pensei.

Nádia: Porque o que eu entendo, ao invés de você dividir o dia, você divide a semana. Um professor fica três dias da semana com cinco aulas e dois professores ficam dois dias. Pra mim, isso poderia ser semi-módulo. Só que ao invés de você dividir o dia, você dividiria a semana. Entendeu? Mas dois professores estariam naquele período com um menino. Agora, a Sara fica com um dia da semana com cinco aulas, o outro fica com duas aulas três vezes por semana. Isso é o que nós temos no vespertino.

Fátima: Nádia, nós não podemos levar essas idéias e discutir num outro momento?

Nádia: Nós podemos, mas se nós estamos discutindo semi-módulo, que sejam as várias idéias de "semi-módulo".

Roberto: É porque senão você vai correr o risco de ficar para a Fapesp e para a Prefeitura que a gente não achou uma outra idéia...

Fátima: Nenhuma escola vai fazer, gente. Porque o professor que trabalha em duas escolas não tem condição de fazer semi-módulo. Então, qual é o exercício que a gente vai fazer? É uma escola imaginária porque, como eu e a Maria, a gente só dá aula aqui. Nem você. Então o semi-módulo acabou. E essa é a minha questão se a gente não flexibilizar um pouco. A gente que inventou de fazer três aulas, duas aulas. A

gente não pode inventar outra coisa?

Nádia: Mas podemos chamar isso de semi-módulo?

Fátima: Mudamos o nome! [DL 1/Trama 04, TDC-9].

Neste Diálogo [DL 1/Trama 4], do qual participaram a professora Maria Ângela e o professor Roberto, se evidencia na fala da professora Fátima as dificuldades anunciadas pelos professores em relação à realização do Semi-Módulo questionando se essa forma de organização seria mantida no próximo ano.

Diante dos problemas comunicados a ela pelos demais professores, Fátima sugere a reorganização do SM sobretudo quanto à atribuição dos módulos para cada professor, alteração que se justificaria, segundo a professora, em função do próprio compromisso assumido em relação à escola e aos alunos: “Se for pra acabar, eu acho que a gente tem que flexibilizar. Eu estou dizendo, assim. Há um compromisso de continuar com o semi-módulo”.

Nesse sentido, no que é produzido a partir da fala da professora, a flexibilidade em relação à organização (a uma certa referência de semi-módulo a partir da qual havia sido desenvolvido na escola) se justificaria em função do compromisso assumido.

Para Nádia, diretora da escola (naquela data também como co-coordenadora do TDC), era preciso “entender” o que era Semi-Módulo/SM: “Eu entendo assim: cinco aulas. Se for cinco aulas, a pessoa dá três vezes na semana. Gente, não é assim, ela escolhe. Senão não é módulo”.

Na sequência do diálogo, várias repetições do mesmo termo - “entender” - sugere que a diretora solicitava que o seu entendimento do que era SM fosse acolhido pelo grupo de professores.

Nádia: Mas não é só num dia da semana. O que eu conversei com a Sara, e o que eu tinha entendido era o seguinte. Por exemplo, três vezes por semana dar uma matéria e duas vezes por semana dar outra matéria. Eu tinha entendido todo mundo cinco aulas. Era isso que eu tinha entendido do que a Sara me falou hoje. Então, ou ela não quis discutir... Mas ela de modo algum disse que uns ficariam com cinco aulas, outros com duas, outros dariam duas vezes na semana.

Fátima: Não, isso foi eu que pensei.

Nádia: Porque o que eu entendo, ao invés de você dividir o dia, você divide a semana. Um professor fica três dias da semana com cinco aulas e dois professores ficam dois dias. Pra mim, isso poderia ser semi-módulo. Só que ao invés de você dividir

o dia, você dividiria a semana. Entendeu? Mas dois professores estariam naquele período com um menino. Agora, a Sara fica com um dia da semana com cinco aulas, o outro fica com duas aulas três vezes por semana. Isso é o que nós temos no vespertino [RT1/DL1/Trama 04/TDC-9].

A concepção, o entendimento da diretora Nádia acerca do semi-módulo não se pode atribuir a esta profissional individualmente, mas a um conjunto de interlocuções que dão origem a essa compreensão, também em relação ao diálogo com a própria Secretaria Municipal de Educação.

Assumindo a posição de diretora da escola, além dos interlocutores presentes no TDC, a quem ela se dirige diretamente (os professores e demais profissionais da equipe de gestão, além de mim que também participava do TDC), havia outros interlocutores presentificados em sua fala vinda da experiência profissional e da própria função profissional assumida.

Entre estes é possível que estivesse a voz da Secretaria Municipal de Educação, presentificada na formação e no exercício dos profissionais dessa rede de ensino, que no caso específico da/na função de direção de escola tem, assim entendendo, um relação de intervenção determinante.

Para Bakhtin (1953/2003, p. 301):

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disso dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso tem a sua composição típica de destinatário que o determina como gênero.

Por outro lado, na defesa de suas opiniões, Maria Ângela e Fátima justificaram as mudanças necessárias em função de uma melhor organização de cada área curricular e da adaptação do professor que trabalha em outra escola ao semi-módulo.

No Diálogo, a fala da professora Maria Ângela se entrelaça aos dizeres de Fátima e Nádia.

Fátima: Se for pra acabar, eu acho que a gente tem que flexibilizar. Eu estou

dizendo, assim. Há um compromisso de continuar com o semi-módulo.

Nádia: Então, é semi-módulo. Não tem que fazer de conta que é.

Maria Ângela. A Secretaria tem dado muita autonomia para a escola decidir. Então, é claro que a gente tem que ter uma justificativa. Não adianta falar Ellen não quer módulo. Eu acho que a gente tem que pensar na justificativa. Por exemplo, uma outra proposta era a Sara dar cinco aulas no mesmo dia. Para Artes, pedagogicamente, é maravilhoso porque já que ela não tem uma sala ambiente, ela traz todo o material pra sala naquele dia. Ela tem tempo suficiente para trabalhar com um artista, porque ela trabalha com História da Arte. Trabalha com um artista, estuda aquele artista, mostra a obra, leva a tinta, no final arruma a sala. Teria como justificar pedagogicamente a Arte ter uma coisa de cinco aulas [RT2/DL1/Trama 04/TDC-9].

Maria Ângela fala sobre a autonomia dada pela SME e dizendo disso – assunto caro aos professores (o que se discutiu na Trama 03) e também a ela especialmente¹¹⁷ - responde à Nádia em oposição ao que ela afirma sobre os limites do que “Não tem que fazer de conta que é” e se soma à Fátima quanto à necessidade e à importância de flexibilizar a organização do SM. Dizer no TDC é dizer para um coletivo no conjunto de enunciados e gêneros discursivos que ali circulam, que são elaborados e reelaborados naquele contexto.

A fala da professora Maria Ângela indica em “autonomia” uma escolha, uma apropriação de um discurso outro e também uma escolha motivada pela imagem de seu interlocutor. Nesse caso, como com “interdisciplinaridade” (palavra empregada pelo professor Roberto nas Tramas 01 e 03), este discurso citado é reconhecido pelos seus participantes porque produzido no campo da educação escolar.

O campo da atividade da educação escolar é perpassado por, e também os produz, muitos discursos que de tempo em tempo chegam à escola. Nossa formação profissional se dá nos embates (apropriações, ações, reflexões) sobre estes muitos discursos. A escolha, entretanto, é sempre uma escolha do sujeito que dá ao discurso citado a entonação da sua realidade.

Voltando ainda nosso olhar ao Diálogo apresentado [DL 1] e compreendendo com Bakhtin a apreensão do discurso de outro fundamentada também nas relações de uma comunidade, a “autonomia” (graduada por Maria Ângela como “muita autonomia” em “A Secretaria tem dado muita autonomia para a escola decidir”) parece ter sido a melhor

¹¹⁷ Lembro que a professora Maria Ângela fez referência à autonomia dos professores no seu relatório de pesquisa, cuja leitura foi apresentada no capítulo 3.

forma de responder à Nádia e aos demais participantes do TDC.

O papel dos outros a quem os enunciados se destinam é grande, afirma Bakhtin (1953/2003, p. 301). Nesse caso, como já indiquei, a fala da professora Maria Ângela sugere resposta direta à Nádia, diretora da escola e que dizia do SM como uma prática curricular que “**tinha que ser o que era SM**”.

O sentido de autonomia do enunciado é dado na entonação expressiva da professora na situação de comunicação discursiva, nesse caso, estando no TDC, um espaço-tempo de produção e circulação de discursos e gêneros discursivos cuja produção também se refere ao diálogo entre diferentes discursos, sujeitos e esferas da comunicação discursiva.

Há, ainda, na fala da professora Maria Ângela, o dizer sobre uma autonomia relativizada, o que sugere o enunciado “[...] **é claro que a gente tem que justificar**”, em que “**é claro**” parece responder antecipadamente a uma possível réplica de seus interlocutores falando sobre a necessidade de que as escolas e professores sigam uma certa orientação da SME.

Sobre a antecipação da resposta de nosso interlocutor, aspecto que participa da construção do enunciado, Bakhtin (1953/2003, p. 302) afirma:

Ao construir meu enunciado procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável, exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.).

Essa relativização de “autonomia”, ou seja, uma autonomia que precisa ser justificada, a que faço referência nos parágrafos anteriores, resulta não só da relação do sujeito que fala com os outros, seus interlocutores, mas com o próprio tema na relação que o falante estabelece com ele.

Essa discussão retoma o que discutiu-se na Trama 2 e indica a significação do tema da autonomia para o professor, sua prática e formação.

Ainda: nesse Diálogo, o outro não é somente o outro professor, mas a escola como instituição (no que envolve as normas e regras instituídas) e o diálogo, mais amplo, com a própria Secretaria Municipal de Educação (uma esfera pública de produção de discursos, também aqueles que formam a própria política educacional e suas temáticas e discussões). Em planos de

perspectivas está o diálogo com o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Uma vez que se trata de um diálogo entre a diretora da escola e duas professoras efetivas e experientes, não se pode deixar de considerar, na construção das interlocuções, as posições assumidas por estes sujeitos na organização hierarquizada das relações na escola, o que está relacionado também a sua função profissional, como já foi afirmado.

Relações assimétricas marcam as relações na escola e os gêneros que circulam trazem as marcas dessa produção; mas o que pode ser alterado? Mais uma vez trago Ribeiro (2005, p. 122), que nos diz que na reunião administrativa, gênero estudado pela autora, o coordenador pode assumir uma posição de coordenação (liderança e chefia) ou de negociador.

Assim, podemos afirmar que as relações e posições assumidas não são dadas a priori da enunciação, embora a função profissional na organização social da escola possa refletir sobre essas posições. A posição autor é uma posição em relação a outro, lembro mais uma vez a afirmativa de Bakhtin (1953/2003; 1970-71/2003).

Do que venho indicando, quero afirmar a idéia de que um coletivo, nesse caso, o TDC como coletivo escolar, também se constrói no discurso, no dizer sobre (um) coletivo. No caso desse Diálogo [DL1/Trama 04], a construção do mesmo vai tomando a forma/estilo do que chamarei de “debate¹¹⁸”, gênero que reacentua e transforma a reunião, o que é possível perceber nas seqüências discursivas que serão apresentadas.

Podemos observar neste Diálogo [DL 1/Trama 04] poucas intervenções de outros professores. O Diálogo se constrói entre três sujeitos – duas professoras (efetivas e com longo tempo de experiência na escola) e a diretora. Lembro que esses mesmos sujeitos-professores naquele TDC assumiam a coordenação daquela reunião.

No diálogo, há uma fala do professor Roberto voltada à necessidade de justificar as mudanças em relação à Secretaria Municipal de Educação - “a Prefeitura” - e à FAPESP, indicando, é o que seu dizer parece sugerir, uma outra realidade da escola e de seus professores, a avaliação externa sobre seus projetos e realizações.

Na seqüência do diálogo, Fátima afirma a estrutura da escola (na verdade, da própria

¹¹⁸ Em seus estudos, Ribeiro (2005) acompanhou debates políticos na universidade, tendo identificado o jogo de imagens que se constrói/desconstrói entre os participantes como um recurso e movimento próprio deste gênero discursivo. Outro movimento identificado entre os participantes do debate foi “um procedimento de controle de tomada da palavra” (p. 84).

rede de ensino) como dificultadora e, em alguns casos, impossibilitadora do Semi-Módulo, uma vez que esta organização exigia dedicação/trabalho em uma mesma escola, o que, à época, era impossibilitado para a maior parte dos professores. É em função dessa realidade vivida pelos professores que propõe (e a idéia é também de outros colegas) pensar em outra forma para o Semi-Módulo: flexibilizar para não acabar.

Nenhuma escola vai fazer, gente. Porque o professor que trabalha em duas escolas não tem condição de fazer semi-módulo. Então, qual é o exercício que a gente vai fazer? É uma escola imaginária porque, como eu e a Maria, a gente só da aula aqui. Nem você. Então o semi-módulo acabou. E essa é a minha questão se a gente não flexibilizar um pouco. A gente que inventou de fazer três aulas, duas aulas. A gente não pode inventar outra coisa? [RT 3/DL 1/Trama 04/TDC-9]

Para Fátima, é necessário inventar uma outra coisa a partir da escola real que tinham à época com a maior parte dos professores lotados também em outras escolas (com exceção dela própria e da professora Maria Ângela) e muitos professores substitutos.

“Inventar outra coisa” para o SM, na fala da professora Fátima, sugere relação com desconstruir a idéia de uma escola que, pelas impossibilidades que se propõe, só existiria na imaginação das pessoas.

Fátima: Então, qual é o exercício que a gente vai fazer? É uma escola imaginária porque, como eu e a Maria, a gente só dá aula aqui. Nem você. Então o semi-módulo acabou. E essa é a minha questão se a gente não flexibilizar um pouco. A gente que inventou de fazer três aulas, duas aulas. A gente não pode inventar outra coisa?

Nádia: Mas podemos chamar isso de semi-módulo?

Fátima: Mudamos o nome! [RT 4/DL1/Trama 04/TDC-9]

À afirmação de Nádia - “Então, é semi-módulo. Não tem que fazer de conta que é” (em trecho anterior no mesmo Diálogo 01) – Fátima responde sobre uma escola imaginária que precisa ser desmistificada. O campo semântico ou léxico de onde se retirou as palavras “faz de conta”, “inventar” e “imaginário” parece sugerir a questão do mito, do mágico, de algo que não é

real.

É nesse jogo discursivo, no embate sobre questões relativas à escola e aos demais professores, que cada um dos interlocutores vai se posicionando.

Para Fátima, “inventar” é do nome, da ordem do discurso. Inventar é criar outra coisa, criar um novo nome para construir uma escola possível e real, o que ia de encontro à fala de Nádia de que a realização do Semi-Módulo, no que propunha a professora, seria um “faz de conta”.

As interações que se dão no coletivo/TDC e em outros espaços-tempos escolares, são situações em que, na prática, os saberes/conhecimentos são partilhados, objetivados e retraduzidos (TARDIF, 2007). Nessas situações, a interação com o outro é inerente e necessária ao processo.

Com isso, podemos também afirmar que, apesar da hierarquia presente na organização social da escola e das relações estabelecidas com outros contextos e esferas, por exemplo com a Secretaria Municipal de Educação e com os discursos e gêneros discursivos produzidos nesses contextos, o sujeito-professor não está determinado por essas práticas, embora elas tenham influência sobre ele. Para Tardif (2007, p. 230):

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Trama 04/Diálogo 02:

O Diálogo 2 [DL 2/Trama 04] aconteceu no mesmo TDC, em 28 de outubro de 2005 [TDC-9], e tem a participação de Débora, inspetora de alunos da escola, participante do TDC desse grupo de professores (professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental).

Como explicitiei anteriormente, indicar a função do profissional refere-se à relação do lugar da função com a posição (de autor) assumida nos contextos de produção dos discursos e

situações de interlocução¹¹⁹. Nesse caso, os participantes do TDC exercem diferentes funções profissionais na escola e a organização social desse coletivo mantém a hierarquia social das funções profissionais.

Neste espaço-tempo circulam, são elaborados/reelaborados diferentes gêneros discursivos nos quais os sujeitos-autores inscrevem seus dizeres/discursos e, ao fazê-lo, reconhecem tanto o já dito como o que pode e deve dizer ali.

Além disso, trata-se de um TDC cujo conteúdo sugeriu reflexão/observação, tanto pela sua localização temporal no ano de 2005 (ao final de outubro) como pelo que foi construído pelos professores naquele momento, por exemplo, em relação à avaliação do Semi-Módulo [SM].

Na sequência, o Diálogo é apresentado.

Fátima: Outro dia eu fiz uma avaliação na quinta B e uma menina falou isso: É legal a gente ter isso na quinta série porque não tem oito professores na semana, como a sexta tem. A menininha falou isso. Então ela vem de um professor só na sala de aula, para ir para dois professores. Aí entra mais um. A menininha avaliou isso. Então, eu acho que a gente vai fazer um dia Geografia, um dia Artística, aí nos outros três dias, eu e Matemática, por exemplo.

Nádia: Fátima, você está fazendo uma outra proposta, só para deixar claro. Você está colocando cinco professores numa semana.

Fátima: É, estou fazendo uma outra proposta.

Débora: Posso falar uma coisa para vocês? Eu acho assim, sabe, quando começou e surgiu a idéia - eu lembro bem que foi na época do Valdemar - eu me lembro que era assim: fazer uma ano com a quinta série, depois com a sexta, ir aumentando, aumentando até ir para a escola toda. Quantos anos faz que a gente está com esse módulo?

Maristela: Segundo.

Débora: Porque eu fico pensando. A criança sai da quarta série depois vai para a quinta, e quando chega na sexta ela vai para o vespertino. Coitada dessa criança quando ela chega.

Fátima: Mas ela tem duplas e triplas¹²⁰.

Débora: Mas sempre vai mudar.

Maristela: E a quantidade de professores...

Débora: Mas nunca vai chegar no período vespertino?

Fátima: É inviável porque a vida do professor...Ele não é exclusivo. Se fosse

¹¹⁹ Sobre esse assunto, a partir da produção de textos por profissionais da escola participantes de um programa de formação continuada, Andrade (2007a, p. 109) investigou a relação (também na produção escrita) de regentes e “não-regentes”.

¹²⁰ Professoras dizem de “chegar” na sexta série (ou sétimo ano na atual organização curricular da rede municipal de ensino de Campinas) e de aulas triplas, outra mudança curricular desenvolvida na escola naquele período. Sobre aulas duplas e triplas ver capítulo 2.

dedicação exclusiva, se a Prefeitura contratasse dedicação exclusiva. Você vai ficar só na “Padre Silva”, você vai ter trinta aulas na “Padre Silva”. Aí você consegue fazer. Mas não, vem aqui Inglês, não tem trinta aulas; História tem só um pouquinho...

Débora: Mas do meu ponto de vista é isso: avaliar até que ponto vale à pena continuar com módulo. Se não for esticar para o vespertino, porque continuar só com as quintas séries?

Maria: Porque é um período de transição entre quarta e sexta¹²¹ que ajuda.

Débora: Não sei...

Nádia: Esse é um dos motivos. A intenção era se pensar agora, para depois vir para o vespertino. Não era enquanto sexta, sétima e oitava; era enquanto período.

Débora: Me lembro que na época foi colocado assim: quinta, depois sexta... Mas, eu acho assim, do meu ponto de vista, se a coisa não vai caminhar...

Nádia: Mas a gente não sabe se a coisa não vai caminhar...

Fátima: É obrigado caminhar? Não pode ficar só no período de transição? Não, já teve oitava que fez...

Maristela: Era a oitava da manhã. Era oitava no ano passado.

Débora: Mas, então, teve um dia também numa reunião, que a gente ficou de avaliar com os alunos, tá? No caso da sexta série, por exemplo, tinha que ser uma avaliação com eles. Qual foi sua experiência do ano passado e na sexta série este ano? Para a gente avaliar com os alunos até que ponto está valendo a pena para os alunos. Porque não é só pensar enquanto escola, enquanto professores. Tem que pensar na cabecinha das crianças também. Seria ideal a gente passar agora para a sexta série e avaliar com eles porque senão vai ficar só nossa visão [DL 2/Trama 04/TDC-9]

O diálogo se inicia com a fala da professora Fátima que, em defesa do Semi-Módulo, traz a voz de uma aluna e sua opinião sobre essa forma de organização das aulas e disciplinas.

O discurso citado da aluna - “É legal a gente ter isso na quinta série porque não tem oito professores na semana, como a sexta tem” - é emoldurado pelo discurso da professora¹²² que, com a fala da aluna, sugere reforçar, junto aos demais participantes, a importância do Semi-Módulo.

Nesse sentido, a intervenção de Débora no diálogo promove reflexões não somente sobre o que ela diz e o que isso mobiliza nos demais participantes do diálogo, os professores, mas

¹²¹ Na organização curricular anterior.

¹²² A leitura dos dizeres dos professores no TDC e no relatório de pesquisa [RP] indica que o aluno é um outro mobilizador/promotor de muitas reflexões para os professores, para quem, ou em relação a quem, são mobilizados recursos vários. Em grande parte destes dizeres, o aluno é referenciado por um “ele”, “o aluno” de quem se fala, o que foi discutido na Trama 01. Em algumas situações, a voz do aluno é chamada, trazida ao discurso (por meio de discurso direto e/ou de intercalação ao texto). A fala da professora Fátima, acima, é representativa dessa situação. Nesses casos, a voz do aluno, sugere reforçar uma idéia, ilustrar uma situação e/ou, o que nos parece mais significativo na composição dessa relação aluno/professor, possibilitar que o aluno seja ouvido naquele espaço.

como o faz da posição (discursiva) assumida e que também diz da função profissional.

Na continuidade do Diálogo, a partir das falas de Débora, se constrói um movimento discursivo em que ela alterna os turnos com os demais professores e o faz iniciando suas falas com uma forma de inserção: “Posso falar uma coisa para vocês?”.

Débora: Posso falar uma coisa para vocês? Eu acho assim, sabe, quando começou e surgiu a idéia - eu lembro bem que foi na época do Valdemar - eu me lembro que era assim: fazer uma ano com a quinta série, depois com a sexta, ir aumentando, aumentando até ir para a escola toda. Quantos anos faz que a gente está com esse módulo?

Maristela: Segundo.

Débora: Porque eu fico pensando. A criança sai da quarta série depois vai para a quinta, e quando chega na sexta ela vai para o vespertino. Coitada dessa criança quando ela chega.

Fátima: Mas ela tem duplas e triplas.

Débora: Mas sempre vai mudar.

Maristela: E a quantidade de professores...

Débora: Mas nunca vai chegar no período vespertino? [RT1/DL 2/Trama 4/TDC-9].

Na construção discursiva que se estabelece entre ela e os demais participantes, Débora não afirma; ao contrário, é por meio de questionamentos que ela mobiliza respostas em seus interlocutores: “Posso falar uma coisa para vocês?”; “Quantos anos faz que a gente está com esse módulo?”; “Mas nunca vai chegar no período vespertino?”, entre outros na sequência do Diálogo.

O recurso usado, uma “manobra” do sujeito sobre seu próprio discurso” (Ribeiro, 2005, p. 62), talvez se justifique em função de que no Diálogo anterior, o debate estabelecido (um gênero discursivo elaborado no TDC no entrecruzamento com gênero reunião) não havia deixado dúvidas de que, embora não se tivesse chegado à conclusões sobre as modificações no Semi-Módulo, este se tornara um assunto crítico, mobilizador de diferentes respostas nos participantes. Outro motivo talvez se deva à função profissional na hierarquia da escola e nas relações estabelecidas.

A partir de suas falas – dos questionamentos/perguntas (e talvez este seja um outro gênero circulante no TDC) -, o jogo discursivo em movimento alterou as posições discursivas:

Débora faz as perguntas e estas mobilizam os professores em respostas e explicações. Vários dos presentes, participantes do TDC, respondem.

Para Andrade (2007b, p. 128), “a posição originalmente ocupada nas práticas sociais que definem os agentes presentes nesta cena enunciativa são transformadas, no interior da situação de formação”.

Como afirma Bakhtin (1953/2003, p. 282), a vontade discursiva do falante, o tema/objeto do dizer e os participantes da situação discursiva orientam a escolha do gênero discursivo.

Já ara Ribeiro (2005, p. 57):

[...] as relações sócio-históricas e culturais em que os sujeitos se encontram inseridos determinam as formas de interação verbal entre eles, nas diversas esferas da atividade humana. Das condições, formas e tipos de interação verbal derivam as formas e os temas dos atos de fala. Bakhtin já aponta, em suas reflexões, para uma posterior formulação da noção de gêneros discursivos, defendendo que a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se nas formas de interação humana.

Assim, em relação à organização escolar e aos discursos que circulam nessa esfera (com suas formas e estilos típicos), Débora intervém de posição de autora – se posiciona em relação a – e mobiliza dizeres e saberes/conhecimentos que podem alterar os sentidos em curso.

O diálogo entre as participantes daquela reunião, é construído em perguntas e reflexões/respostas que tecem, e explicitam o projeto de dizer de Débora.

No diálogo, Maria e Maristela também assumem outra posição; quanto à Maria Ângela especificamente, de participante ativa no diálogo [DL 1/Trama 4] a ouvinte ou respondente [DL 2]. É importante evidenciar essas mudanças de posição que, segundo Andrade (2007a), são mobilizadoras de saberes/conhecimentos que vão sendo ressignificados e desconstruídos/construídos nos diálogos. É o sentido de “reviravolta dialógica” de que trata Bakhtin (1953/2003, p. 300).

Ainda do mesmo diálogo [DL 2], a fala do aluno (que aqui repito) revela mudanças significativas nas construções discursivas que acontecem no TDC.

A menininha que fala na voz de Fátima:

Outro dia eu fiz uma avaliação na quinta B e uma menina falou isso: É legal a gente ter isso na quinta série porque não tem oito professores na semana, como a sexta tem. A menininha falou isso. Então ela vem de um professor só na sala de aula, para ir para dois professores. Aí entra mais um. A menininha avaliou isso.

A voz do aluno sendo gradativa e paulatinamente trazida (por discurso direto) é marca de uma mudança no *como* e no *o que* fala o professor-autor, portanto, da posição assumida como autor.

Trama 04

Laços, entrelaços das Tramas

Diferente de outras Tramas e Diálogos, nessa Trama 04, além dos professores e seus interlocutores diretos, um outro participa da situação de comunicação discursiva “trazido” pela avaliação do Semi-Módulo.

Trata-se do outro instituído, nesse caso, outros que convivem nas interlocuções estabelecidas com os professores: a) a Secretaria Municipal de Educação/rede de ensino; b) a escola, naquilo que também estabelece a partir do instituído pela Secretaria Municipal de Educação e c) o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, esta uma relação que tenho considerado em todos os diálogos e tramas.

Este outro instituído, por exemplo a própria Secretaria Municipal de Educação, compete com os próprios participantes da situação discursiva que “falam” por ela e pelo Projeto. Assim, em relações que se estabelecem naquele contexto, são entrelaçadas as vozes do outro professor e da Secretaria, por meio de suas orientações.

É nesse entrelaçamento que se constroem os dizeres dos professores, continuamente construídos/desconstruídos a cada (nova) enunciação, ao que provoca/mobiliza, ao que retorna ao sujeito que fala.

A escolha das formas e estilo verbal para um enunciado, como venho afirmando, se faz provocado, em resposta, para enunciados anteriores para quem responde, como o faz Maria Ângela que responde à Nádia sobre a necessidade de que o Semi-módulo fosse modificado.

Como afirmou Tardif (2007), os saberes docentes são amalgamados na prática dos professores, na interação entre saberes da formação e da experiência, nesse caso, a experiência com o Semi-Módulo.

O diálogo entre Fátima, Nádia e Maria Ângela [DI 1] – que naquela data coordenavam o TDC [de 28 de outubro/ TDC-9] – indica a tensão de concepções (e das práticas que se originam) em um processo em que os saberes dos professores (aqui incluo Nádia) são retraduzidos (Tardif, 2007).

Se refletirmos sobre a afirmação de Maria Ângela sobre a autonomia dada pela Secretaria Municipal de Educação, poderíamos questionar – e suas falas sugerem essa reflexão – se, a partir das colocações da direção e do debate que se seguiu, essa autonomia é realmente dada à escola.

Quanto ao Diálogo 2 [DL 2], assim entendo, é significativo para evidenciar uma possibilidade de que venho indicando ao longo deste relato de tese (apoiada na afirmação de Andrade, 2007a; 2007b): a necessidade de que, visando à ressignificação dos saberes/conhecimentos dos professores, as posições assumidas por eles e demais profissionais sejam continuamente deslocadas. O Diálogo [DI 2] evidencia essa situação.

Tendo como motivo a avaliação do Semi-Módulo iniciada no Diálogo 1 [DL1] e a partir de falas dos presentes sobre a necessidade de se avaliar sua importância, Débora [em DI 2] toma a palavra – por meio de “[...] posso falar uma coisa para vocês?” - e, fazendo uso de sucessivos questionamentos, estabelece um jogo discursivo em que o mote da discussão passa a ser a avaliação do SM quanto a sua extensão (ou não) para toda a escola.

As perguntas mobilizam os participantes que, nesse jogo, em perguntas/respostas/perguntas vão construindo uma trama de relações. No movimento discursivo que se estabelece, a fala de Débora mobiliza alterações nas posições enunciativas, o que vai ao encontro da idéia de formação como interlocução (ANDRADE, 2007a; 2007b).

Embora não tenha sido este fato/ato o que moveu a seleção deste Diálogo [DL 2], a fala da aluna no contexto do TDC, a “menininha” na voz da professora, é, assim entendo, revelador de outras formas de falar com o aluno e de possibilidades para o ensino e a aprendizagem e para as relações entre alunos e professores.

Como afirma Andrade (2007b), considerar a formação e o fazer docente como

campo discursivo implica em mudar o foco, concebendo o discurso (e a interlocução) não somente como prática de linguagem, mas como prática social e profissional.

5. Tecido da/na leitura de tramas, fios e nós: da autoria e da formação na interlocução

Nos entremeios das relações, em diferentes contextos, como emerge o sujeito na autoria do que diz e faz? Essa questão importa ao (re)conhecimento do professor enquanto sujeito, o sujeito-professor, e promoveu o encaminhamento da pesquisa, a leitura do material empírico (os dizeres dos professores) e o relato de tese que ora se apresenta.

O estabelecimento de relações entre autoria e gênero do discurso, ambos conceitos de Bakhtin (1920-23/2003; 1929/2004; 1953/2003), refere-se a evidenciar a autoria no “como” o autor projeta seu dizer ao outro. Participa desse “como”, além da forma composicional, estilo verbal e tema do que diz o sujeito, também o contexto de produção do discurso, com os participantes da situação de enunciação, os destinatários.

A partir dessa perspectiva de autoria, os dizeres (orais e escritos) dos professores foram considerados em dois espaços-tempos escolares: a escrita dos relatórios de pesquisa/RP (relatórios parciais semestrais/2005) dos professores-participantes do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” e os do TDC- Trabalho Docente Coletivo.

O que aqui será apresentado, promovendo-se um resgate da leitura dos dizeres dos professores apresentada nos capítulos 3 e 4, objetiva, como já foi dito, evidenciar a emergência do sujeito-autor e estabelecer (ou indicar) **nós** que possam nos sugerir aspectos da constituição do sujeito-professor que os diálogos do/no relatório de pesquisa [RP] e TDC revelaram.

O termo “nós” isolado de um contexto pode sugerir diferentes (pelo menos dois) sentidos, o que também é dependente das relações estabelecidas pelo ouvinte/leitor, como aprendemos com Bakhtin. Na perspectiva da pesquisa aqui relatada, os “nós” poderiam ter o sentido de referência, um recurso discursivo que procurei evidenciar como posição do autor numa dada situação e/ou, relacionado à metáfora que tenho empregado para representar os sentidos de autoria, de entrelaços de fios.

Nesse sentido, de fios que entrelaçados produzem diálogos e tramas, podemos dizer da evidência de “nós” entre os dizeres dos professores no relatório de pesquisa [RP] e no TDC. São estes nós que, formando as tramas, podem ser “nós” em diferentes situações. O termo “nós”

isolado de um contexto pode sugerir diferentes (pelo menos dois) sentidos, o que também é dependente das relações estabelecidas pelo ouvinte/leitor, como aprendemos com Bakhtin. Na perspectiva da pesquisa aqui relatada, os “nós” poderiam ter o sentido de referenciação, um recurso discursivo que procurei evidenciar como posição do autor numa dada situação e/ou, relacionado à metáfora que tenho empregado para representar os sentidos de autoria, de entrelaços de fios.

Nesse sentido, de fios que entrelaçados produzem diálogos e tramas, podemos dizer da evidência de “nós” entre os dizeres dos professores no relatório de pesquisa [RP] e no TDC. São estes nós que, formando as tramas, podem ser “nós” em diferentes situações.

A proposta de evidenciar a autoria do professor não implica em traçar comparações entre formas e conteúdos/temas de seus dizeres no relatório de pesquisa e no TDC ou em buscar um “mesmo” autor e conteúdo nesses dois espaços-tempos, mas em perceber nas situações de comunicação discursiva que se estabeleceram as possibilidades da emergência do sujeito, o que este capítulo se propõe a explicitar.

Buscando-se, assim, (e)videnciar a autoria nesses espaços-tempos, distintas situações de interlocução foram relacionadas (porque são distintas as enunciações), mas, uma vez localizadas na escola, estas situações se inseriam neste contexto, sobretudo em relação aos acontecimentos de 2005 que foram mobilizadores de reflexões e mudanças.

Assim, dos dizeres dos professores, um **primeiro nó** evidenciado é a relação entre as interlocuções que se estabeleceram e o contexto da escola – a EMEF "Padre Francisco Silva"- em diálogo com o contexto social e educacional mais amplo, com o próprio Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

Nesse caso, é uma relação que se evidencia em função do que este Projeto promoveu naquele período e no que mobilizou nos professores, a partir de: envolvimento da maior parte dos profissionais da escola; reflexão sobre o fazer docente, sobretudo de aspectos e situações considerados críticos pelos próprios professores; relação estabelecida entre o projeto (sua proposta de desenvolvimento) e o projeto pedagógico da escola, entre outros aspectos¹²³.

¹²³ São dados e considerações obtidos no Projeto parcial de pesquisa do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” apresentado à FAPESP, em 2005 [RESAP-05], da entrevista realizada com um dos coordenadores do Projeto, a professora Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla [ENTR-1] e de minha participação na escola, nesse caso, dados do Diário de Campo de 2005 [DC-1].

É preciso dizer também, na relação entre o Projeto, a escola e os professores, que aquele representava a relação com a universidade e, por isso, trazia marcas de uma construção histórica evidenciadas no que se construiu/desconstruiu pelos professores, também com os professores-coordenadores do projeto, em relação ao relatório de pesquisa [RP].

Um segundo nó refere-se às relações estabelecidas pelos professores-autores, especificamente quanto ao relatório de pesquisa [RP]. A leitura evidenciou tanto a adequação em relação à idéia de relatório de pesquisa (no que era conhecido pelos professores em função de sua participação em outros projetos e na divulgação sobre as normas da FAPESP) como construções discursivas que possibilitaram a reacentuação do gênero, sua elaboração/reelaboração na autoria.

Do que foi produzido, não há como dizer de um relatório “típico” que pudesse caracterizar essa produção, uma vez que os relatórios mostravam formas e estilos diferenciados, também no mesmo relatório, com trechos em que havia uma relação com um modelo mais objetivo de (gênero) relatório e/ou em outros que a construção do autor indicava um outro gênero.

Em tudo, como afirma Bakhtin (1953/2003), há a ação do sujeito, o que não implica em afirmar um ato criativo independente do gênero e da situação em que se deu essa produção.

Entre as escolhas e construções dos autores, o discurso citado (ou discurso relatado)¹²⁴ em que a voz de um outro é trazida ao texto constituiu-se em um aspecto importante dos relatórios (se quisermos ver um autor), uma vez que a citação de autores lidos e de experiências vividas na profissão (o que envolvia outros profissionais e alunos) fazia parte das orientações para a elaboração do relatório.

O que se observou foi tanto a citação literal, inclusive separada do texto, como as idéias do autor estudado relacionadas a comentários dos autores-professores, evidenciando reelaborações sobre o uso desse discurso outro. Alguns autores-professores estabeleciam verdadeiras conversas com os autores e suas idéias.

Uma vez que, como já foi dito, havia a solicitação de que o professor refletisse sobre suas experiências no relatório de pesquisa, essa solicitação acabava por orientar que outros sujeitos viessem ao texto. Da mesma forma que a referência aos autores estudados, também se pode observar diferentes maneiras de dar voz, no texto, ao aluno e a outro professor, o que pode

¹²⁴ Segundo Bakhtin (1953/2003), estamos constantemente citando o discurso do outro que pode ser introduzido no nosso discurso de forma mais ou menos nítida. As aspas introduzem uma “espécie de alternância dos sujeitos do discurso transferida para o interior do enunciado” (Ibid., p.298-299).

indicar relações que se estabelecem para além da produção do relatório.

Outro aspecto evidenciado a partir da leitura dos relatórios refere-se a pensar sobre sua construção no que as reflexões e estudos levados pelo próprio Projeto (também acerca da escrita do relatório) influenciaram nas produções individuais dos autores, sobretudo nas diferenças evidenciadas.

Sobre tal aspecto, Bakhtin (1953/2003) esclarece na sua afirmação de que nossos dizeres são orientados por outros dizeres para os quais respondemos e nos voltamos, o que se refere à idéia do autor de que os enunciados são (todos) elos em uma cadeia discursiva. Assim, entendendo o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” como um contexto de produção da construção do relatório, é acertado dizer que há relações entre o Projeto (suas ações, orientações e participantes) e essa produção.

Os relatórios de pesquisa também nos respondem sobre esse direcionamento. A forma composicional, o estilo assumido, a temática que se organiza respondem a um dado contexto, seja respondendo com uma maior adequação a este contexto e destinatário, seja transgredindo e modificando.

Do que a leitura pode evidenciar, o diálogo produzido no Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” a partir da consigna para sua elaboração propiciou, por um lado, a produção de um texto que em muito se diferenciava do que a tradição da pesquisa e do ensino nos informou (e nos impôs) sobre um relatório de pesquisa. Por outro lado, é preciso reconhecer que cada um dos professores estabeleceu uma relação diferente com essa produção e com o que ela envolvia, por exemplo, escrever/dizer de si e de seu fazer a outro, outro professor e a destinatários, os pareceristas da FAPESP (talvez essa fosse a idéia concebida a partir da qual os professores produziram seus relatórios) que estariam avaliando essa produção na sua relação com um modelo de relatório [RP].

Há que se dizer que essa imagem ou idéia de pesquisa e de relatório de pesquisa foi construída por outras histórias, à qual se somou – desconstruindo/construindo – a participação do professor no Projeto.

O terceiro nó relaciona-se às interlocuções ocorridas no TDC. Como já foi dito, a proposta de evidenciar a autoria nesses dois espaços-tempos não era propor comparações buscando “o mesmo” (conteúdo ou movimento discursivo) do autor no RP e gêneros que

circulam no TDC, mas olhar a emergência do sujeito na autoria estabelecida nos dois espaços-tempos, nas diferentes relações, com os distintos participantes.

Quanto ao TDC, sua indicação como espaço-tempo de investigação, concebendo-o como espaço-tempo discursivo da emergência do sujeito-professor na autoria, referiu-se também a sua importância como coletivo escolar¹²⁵.

Do que foi compreendido a partir da leitura dos dizeres dos professores naquele espaço-tempo, a organização social da escola, hierarquicamente organizada, com posições sociais e discursivas relacionadas a essa forma de organização, tem peso no que se produz discursivamente naquele contexto. Na leitura feita, relaciono a função profissional exercida na escola às posições assumidas (discursivamente) pelos participantes do TDC.

Além disso, no TDC, tendo em vista que o foco foram os dizeres (orais) dos professores, as interações entre os participantes eram fundamentais no que e no como respondiam. Nesse caso, foi importante a observação das relações estabelecidas, o que também se refere à organização hierárquica da escola.

A observação dos turnos de fala, das relações de assimetria/simetria entre os participantes também foi importante para a compreensão dos movimentos discursivos que se estabeleciam.

Os dizeres de cada professor eram entrelaçados aos dizeres de outros e, em algumas situações, uma mesma palavra ou expressão era empregada em sentido outro como parte de um movimento discursivo, um jogo discursivo que se evidenciava.

Algumas considerações sobre a autoria tendo como foco a produção dos professores-autores Maristela, Maria Ângela, Andréa e Roberto

Maristela autora: Temas¹²⁶ e usos que constroem a autoria no relatório de pesquisa e no TDC

¹²⁵ Autores como Varani (2005), Vicentini (2006), Lopretti (2007) e Chalu (2008) refletiram em suas pesquisas sobre o coletivo escolar na formação dos professores e na reflexão sobre o fazer docente.

¹²⁶ Retomando algumas das evidências da leitura dos relatórios de pesquisa [RP] e dizeres do TDC, este item apresenta, na relação entre o estilo e a forma composicional, a organização de alguns temas que surgiram dessa organização.

Um dos temas do **relatório de pesquisa [RPMT]** da professora Maristela é o (re)conhecimento da escola como espaço-tempo de aprendizagens, também daquelas que se dão nas relações estabelecidas no seu interior. Ao relatar sobre os eventos da escola, com a participação nesses eventos dos professores e alunos e do que se produz no estabelecimento de parcerias, Maristela está afirmando sobre outras possibilidades de formação e aprendizagem para alunos e professores (do relatório de pesquisa da professora Maristela, recortes [RPMT 6 e RPMT 8] apresentados no capítulo 3).

Sobre os temas que emergem dos dizeres dos sujeitos, essa emergência se dá na relação, na situação de comunicação discursiva, entre seu projeto de dizer e o gênero discursivo em que este projeto foi inscrito, entre a forma e o estilo. Assim, se refere à própria autoria, no “como” o autor diz o que diz.

Para falar sobre estas relações – sobre essa temática – Maristela fez uso de recursos que dão ao relatório um caráter subjetivo, como o emprego de metáforas e de uma poesia que evidencia o entrecruzamento dos gêneros (nas suas formas e estilos) no “cirandar” das possibilidades de autoria, mesmo que não seja possível uma “combinação absolutamente livre de formas de língua” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 285).

O espaço-tempo de produção se dá, no relatório de pesquisa [RPMT] da professora Maristela, em um “hoje” - “hoje estou assim querendo ver e sentir” [RPMT 1]- tempo a partir do qual ela se assume como “eu” implicado no sentir e ver a escola: a que existe e uma outra escola, que seu relato indica como em construção. Além do “eu” – “hoje estou assim querendo ver e sentir” - há um “nós” a que se refere a professora quando diz da construção de uma escola (outra) que traduzisse o espaço com pessoas.

Esse “nós”, mais do que uma forma de referência/auto-referência, é, assim entendendo, outra das temáticas construídas nos seus dizeres.

É também reveladora da autoria a forma como diferentes vozes são trazidas ao seu texto/relatório: dos alunos, professores, da professora de Dança com quem ela organizou o Projeto MOVIMENTARTE e dos autores lidos, outras vozes que se misturam ao texto. Sobre suas idéias, a professora construiu relações singulares com seu próprio fazer e saber/conhecimento.

Como uma das professoras da escola, vivendo o complexo cotidiano escolar,

Maristela participava do GT, convivia com os demais professores e alunos, experienciava outras relações de ensinar e aprender (o que seu relatório indica), discutia com os pares sobre a escola e participava de decisões coletivas. Este era, assim, o contexto de produção de seu discurso e de seu fazer. Nesse sentido, a idéia de autoria se relaciona tanto à autoria do seu dizer sobre o fazer, como à autoria do próprio fazer.

Como no relatório de pesquisa [RPMT] em que Maristela traz a voz do aluno e de outro professor, no fazer docente, dar a entonação de autor solicita também chamar para o diálogo outros interlocutores, o que se refere, assim entendo, à possibilidade de construção de outros saberes/conhecimentos.

Os dizeres da professora no TDC (refiro-me aqui ao seu dizer na Trama 2, no Diálogo 2, apresentado no capítulo 4) referiam-se a afirmar o coletivo, sua importância e as decisões que esse coletivo tomava. Como recurso, a autora afirmou seu querer-dizer com a autoridade de quem afirma por meio de modalizações que acentuam seu dizer (“Mas, a partir do momento que a gente decide algumas coisas em grupo, essa clareza tem que estar bem forte para o grupo” [DL 2/Trama 2/TDC-2]), porém também negociando a partilha desse dizer em outras situações (“Eu acho que a gente não pode perder esse processo para que não pare, para que não fique muito banalizado, muito naturalizado”, no mesmo Diálogo/Trama).

Lembro, com Bakhtin (1953/2003), que é preciso sempre considerar a história do gênero e do contexto em que o discurso é produzido. Naquele momento, considerar a fala da professora Maristela sobre a importância do coletivo, na realização das primeiras Assembléias de Classe e no que mobilizavam nos professores.

Para alguns, como Maristela, o coletivo significava espaço de formação e reflexão e a legitimação das decisões tomadas se justificava por serem sempre decisões coletivas. Outros, naquele momento e em função do vivido, defendiam as decisões tomadas no TDC como superiores às decisões e à autonomia individual de cada professor.

São diferentes sentidos sempre produzidos na interlocução, nesse caso, tendo a escola - e as relações desta com outras esferas de produção e circulação dos discursos - como contexto mais amplo dessa produção.

Maria Ângela: A autoria da professora: Encontros e diálogos no relatório de pesquisa e no TDC

O que se pode evidenciar no **relatório de pesquisa [RPMA]**, fazendo uso da metáfora empregada pela própria Maria Ângela, é a professora que escreve atenta aos “respingos” que se originam das ações do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” e que refletem na sua atuação e dos demais professores em diferentes níveis e espaços, dentro e fora da escola.

Para dizer desse movimento percebido na escola e dizer também de seu fazer/saber, a autora faz uso de metáforas, como já foi indicado, que sugerem a quebra de fronteiras e a construção de trabalho interdisciplinar, “o maior desafio em um grupo que se propõe a realizar um trabalho interdisciplinar” [RPMA 6]. A metáfora, então, foi usada como uma das possibilidades de dizer sobre seu projeto (refiro-me aqui ao projeto de dizer do sujeito, ao seu querer dizer) explicitado no relatório de pesquisa [RPMA], a saber, o desenvolvimento de um grupo interdisciplinar formado por professores do sexto ao nono ano.

No interior da escola, visando a “romper fronteiras”, a construção de outros espaços-tempos se faz necessária. Discursivamente, na produção do relatório, a professora Maria Ângela, porém, fala da aprendizagem de uma escrita (aprendida nos projetos de pesquisa de que participou/participa) que impede o “estranhamento” do contato, da tensão entre as diferentes formas de escrever, atuar, ser professor.

Na leitura que faço, como já afirmei, entendo que foi esse conhecimento da escrita de outra esfera, nesse caso, da universidade (representada pelos projetos de pesquisa dos quais Maria Ângela fala) que, ao contrário, dificultou outras construções possíveis. Mas este parece que tem sido o espaço-tempo das aprendizagens, uma vez que em outros momentos/trechos o relatório da professora apresenta a desconstrução/construção dessa escrita.

Se fizermos uma relação com a formação profissional continuada e o uso das metáforas (como recurso discursivo) pela professora Maria Ângela, no caso da formação a relação que se estabelece não é com outro campo da atividade humana, mas com um outro sujeito, aluno e/ou professor. Também com sujeitos e discursos de outras esferas de produção e circulação dos discursos.

Neste contexto de relações, Maria Ângela reflete sobre a autonomia quanto à

participação de grande número de profissionais¹²⁷ no Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. Entendo que essa reflexão inquietava a professora e se estendia a outras situações e sujeitos, uma vez que no TDC [DL1/Trama 4/TDC-9] este tema também foi objeto de seu dizer¹²⁸.

As situações discursivas em que **os diálogos são produzidos no TDC**, em função de como essas situações são construídas, dizem da autoria também no compartilhar de possibilidades para dizer do outro.

Quando, no diálogo entre as professoras Maria Ângela, Neila e Beth [no mesmo Diálogo [DL1/Trama 1/TDC-3], orientadora pedagógica, a professora Neila toma a palavra, respondendo por Maria Ângela e com ela sobre as dificuldades com os alunos, Neila se desloca por meio de seu dizer de uma para outra posição, de ouvinte para falante, de professora não-efetiva na hierarquia escolar para aquela que, se posicionando, diz ao outro sobre algo compartilhado, a relação com o aluno.

O saber/conhecimento sobre os alunos é inscrito e desconstruído/construído nessa posição compartilhada entre os professores e nas reflexões sobre este saber/conhecimento. Nesse caso, da sua própria atuação e posição de professora na escola.

A afirmação de Tardif (2007) sobre o papel da interação na construção dos saberes docentes nos diz também – entendo como possível essa relação (também no que diz Andrade [2007a; 2007 b]) - sobre o caráter formativo das interações entre as professoras, como é representativo o Diálogo citado anteriormente. Tardif afirma (2007, p. 13) que “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem”. E essa relação entre saber e não saber é constitutiva não só das interlocuções entre docentes mas também entre eles e os alunos.

Andréa: Os caminhos da autoria

¹²⁷ A professora se referia ao ano de 2005.

¹²⁸ Lembro, porém, que a construção do tema vai além da emergência de um assunto no diálogo, sendo construído na situação de enunciação, em interlocução. Somente falar de um assunto, como afirmou Andrade (2007a, p. 116), não significa tematizar, porém, a investigação da situação de enunciação pode nos dizer de um tema. Também quanto a essa temática no TDC, os diálogos da Trama 2 indicaram a questão da autonomia como tema e motivo dos professores naquele contexto.

Como já foi dito, a citação de autores estudados se caracterizou como uma marca dos **relatórios de pesquisa**, o que também aparece no relatório da professora Andréa [RPA], na citação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001) e do Projeto Político Pedagógico da EMEF “Padre Francisco Silva” [PPP-05].

Para a professora Andréa, trazer ao texto o “enunciado imbuído de autoridade” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 294) sugere dar a ver sobre seu trabalho e legitimá-lo na referência a uma construção coletiva, autorizada pela comunidade educacional e escolar.

Na relação entre forma/conteúdo, também na produção dos dizeres, trazer essa voz de autoridade implica, assim entendo, em uma temática. A citação, para além de uma exigência/solicitação do gênero discursivo relatório, relaciona-se à própria atuação, ao seu fazer/saber que, para a professora, precisam ser legitimados, por exemplo, quanto a atender alunos que não apresentam nenhum tipo de deficiência.

Uma vez que a prática, o fazer docente da professora de Educação Especial está relacionado à parceria com outros professores de sala já que há uma atuação conjunta também quanto ao espaço físico da sala de aula, o olhar e dizer do outro sobre ela é constitutivo do seu fazer (como o é para outros professores mas, nesse caso, a construção da identidade da professora de Educação Especial é que dá ao outro essa posição).

Refletir sobre a atuação **da professora no TDC** – sobre seus silêncios - implica, como já foi dito no capítulo 3/Trama 03, repensar relações produzidas naquele espaço-tempo, no que estas relações podem ser determinantes da atuação dos professores participantes. É necessário refletir sobre as posições assumidas na organização hierarquizada da escola, no que é dito (e não dito) também em função das formas/modos de dizer, isto é, dos gêneros que circulam naquele espaço.

As relações organizadas, seja hierarquicamente, seja em função do fazer de cada um, seja de forma negociada, partilhada, produzem não somente dizeres, réplicas, respostas em gêneros discursivos determinados, como também silêncios em diferentes situações interlocutivas em que esses gêneros se manifestam.

Roberto autor - No relatório de pesquisa e no TDC

Para dizer de seu fazer, da busca por uma posição profissional – “uma fórmula” - entre diferentes áreas e profissionais, entre, também, os saberes/conhecimentos da própria formação que indicavam um professor efetivo de Matemática entre os demais profissionais, o professor-autor dá ao seu texto, nas escolhas de termos e expressões do próprio campo educacional e nas citações de autores, entonações que lhe permitem dizer desse lugar, por meio, sobretudo, da voz do próprio professor, que dizia de si no interior do próprio texto como se falasse um personagem.

Seus dizeres afirmam sobre processos vividos e sobre a identidade da docência em contínua desconstrução/construção, indicando, como afirmei anteriormente, que as reflexões dos professores sugerem sempre o embate eu/outro como provocador dessa reflexão.

Além disso, indicam também a elaboração/reelaboração dos saberes/conhecimentos com o aluno, neste caso, sobre a avaliação da aprendizagem – este um aspecto fundamental do fazer e formação profissional do professor.

No TDC, o professor Roberto fala sobre a interdisciplinaridade (nas Tramas 01 e 03) e, embora possamos afirmar sobre os fios, os ecos de seus dizeres no relatório de pesquisa com essa temática (a construção de uma identidade profissional), o que quero evidenciar no TDC é a construção do tema na relação entre autoria e destinatários dos dizeres do professor.

Neste espaço, uma vez que as falas dos professores estão voltadas para os interlocutores participantes do TDC e que respondem diretamente ao professor, esse destinatário determina, de certa forma, a escolha da forma/estilo de construção do que se diz. E o TDC, enquanto coletivo formado por diferentes participantes com funções profissionais diferenciadas na escola, produz diferentes dizeres relativos a essa organização escolar-social. Nesse sentido, Bakhtin (1953/2003, p. 303) afirma que “matizes mais sutis do estilo são determinados pela índole e pelo grau de proximidade pessoal do destinatário em relação ao falante”.

Falar no TDC era falar para a direção, orientadora pedagógica, outros professores, inspetora de alunos e para mim, que como professora-pesquisadora participava das reuniões.

Assim, podemos afirmar a relação entre situação e participantes da comunicação discursiva e gênero discursivo escolhido pelo sujeito-autor entre aqueles que circulam no espaço da enunciação e que são mais ou menos flexíveis à expressão da individualidade do sujeito-professor.

Lembro que no TDC outros gêneros entrecruzavam-se (RIBEIRO, 2005) à reunião, como informes, desabaços e o debate.

No TDC, Roberto e os demais participantes estavam imersos num mar de relações sócio-discursivas. Assim, na Trama 03, por exemplo, afirmando que é preciso que haja, entre os professores, uma atuação comum (em “Aí passa naquela coisa das diferenças. Algumas coisas a gente tem que combinar para ser comum” [DL 03/Trama 03/TDC-7]), seus interlocutores lhe respondem, por exemplo, afirmando que é preciso “afinar” em alguns pontos, como na fala da Orientadora Pedagógica Beth: “Agora, onde é que a gente tem que se afinar? A gente tem que ser uma massa homogênea, uma coisa só? Não, porque daí a gente está negando a nossa diferença. Mas nós temos que nos afinar num princípio, numa coerência” (do mesmo Diálogo/Trama).

Assim, o que diz o sujeito vai sendo desconstruído/construído em resposta a outros enunciados/dizeres, possibilitando a ressignificação das posições dos diversos autores, bem como dos seus saberes/conhecimentos.

Fios, diálogos e tramas - Nós que constroem a idéia de autoria e de formação como interlocução

Na leitura que fiz dos dizeres dos professores nos dois espaços-tempos, **um outro nó** que se evidencia é a relação do professor com outros sujeitos, focando, nesse caso, o outro professor e o aluno e afirmando essa relação de interlocução não somente na constituição do sujeito-professor como de seu fazer. Entendo, assim, o fazer/saber docente constituído nas tensões da relação eu/outro, o professor/professor e aluno, favorecendo o aspecto interlocutivo como constituinte da formação do sujeito, neste caso, do sujeito-autor professor.

Sobre essa reflexão, alguns pontos são evidenciados:

A autoria se dá no encontro e nas tensões entre o professor e seu outro:

Nos relatórios e TDC, as formas de referenciação pelo autor podem indicar as posições assumidas em relação ao outro. Tanto no relatório de pesquisa como no TDC foi comum o uso da expressão “o professor”, um ele de quem o professor falava. A leitura realizada, que se deu a partir das reflexões de Sartori (2008), nos indica que o professor parece se referir a um

outro da mesma classe ou grupo, sem a percepção (ou a expressão dessa percepção) de semelhanças entre ele e seu fazer e este outro.

O outro do discurso citado (autor estudado, voz do aluno e do outro professor em discurso indireto, por exemplo), na sua relação com o autor, também indica relação de maior ou menor proximidade. Além disso, o próprio destinatário do relatório de pesquisa (pareceristas da FAPESP e professores-coordenadores do projeto) e/ou dos dizeres no TDC (outros professores, equipe de gestão, professora-pesquisadora e demais profissionais) é um “ele” a quem se fala e para quem se organiza o que é dito.

A autoria se dá nos dizeres sobre o fazer docente, a escola e a relação com os alunos:

Uma vez que havia na produção dos relatórios de pesquisa e nos dizeres do TDC uma intenção educacional ou formativa (a solicitação era de que se escrevesse e/ou dissesse sobre o fazer/saber docente), esta intenção dirigia a produção dos dizeres e, nesse caso, o outro para quem falava e de quem falava era, na maior parte das vezes, o (outro) professor e o aluno.

Diferentes situações mostram a resposta do professor-autor a este outro, afirmando ou refletindo sobre seu próprio fazer e saber/conhecimento.

Sobre a relação aluno/professor/professores, que também foi discutida na Trama 01/capítulo 4, os autores que estudaram essa relação (Silva, 2002) afirmam que o aluno é o par do professor na relação que é constitutiva para ambos, mas sobretudo para o professor, uma vez que para ele essa relação é própria da atuação profissional.

A relação professor/professor(es) evidenciada nos seus dizeres também assume esse caráter de constituição desse outro par. Tanto os relatórios como os dizeres do TDC indicaram o fazer docente e a própria identidade profissional constituídos nos embates do eu/outro. A ligação entre os fios, a constituição das tramas se dava, assim, em função dessa relação interlocutiva.

Nessa perspectiva da interlocução professor/professor(es), todos são sujeitos do conhecimento. As situações de formação, segundo Andrade (2007b), possibilitam o deslocamento de posições dos sujeitos na enunciação, de falante para ouvinte, de formador para professor-aluno.

Embora Andrade (2007a, 2007b) esteja se referindo à formação promovida na universidade, podemos afirmar que as formas de relação hierarquizadas também podem ser estendidas às situações de formação na escola. Como vimos em alguns dos diálogos no TDC, por

exemplo, no diálogo entre Maria Ângela e Neila [Trama 01/capítulo 4], o deslocamento da posição tem como consequência a ressignificação dos saberes desse sujeito.

Para Andrade (2007a; 2007b), Andrade e Reis (2007) e Andrade e Lima (2008) faz-se importante refletir sobre o discurso da formação ou, dito de outro modo, é preciso que nós, professores (assumo aqui o tom da prescrição e da partilha), entendamos a formação como “campo discursivo” (ANDRADE, 2007b, p. 96).

Constatamos, assim, a supressão dos modos de enunciação próprios do professor, que seriam inerentes à profissão, o que o deixa sem poder dispor de formas de enunciar sua própria voz, por não dispor de espaços institucionais ligados a situações concretas de trabalho, que poderiam estar previstas na organização escolar. Mas essa perspectiva do campo da formação como campo discursivo permite perceber algo ainda mais grave do que esse impedimento. Como consequência dessa quase-interdição discursiva, os professores deixam de buscar um espaço de interlocução. Já estão hoje sem voz e encontram-se envergonhados em se dizer.

Se pensarmos a autoria como posição assumida em relação a outros sujeitos e seus discursos, nas interlocuções que se realizam na escola, afirmar o caráter formativo da intenção educativa das interlocuções entre os professores é pensar também nas relações que se estabelecem e nos recursos discursivos que movimentam os sujeitos.

Do que foi dito e a partir da idéia de saberes docentes de Tardif (2007), na relação estabelecida por Andrade (2007a; 2007b) dos saberes/conhecimentos ressignificados na interlocução, apresento o que chamei de **saberes/conhecimentos da autoria**, dos professores da escola e da professora-pesquisadora. Antes, porém, é preciso falar dessa posição assumida e das aprendizagens que dela resultaram.

Saberes/conhecimentos da autoria e saberes/conhecimentos da professora-pesquisadora

Na perspectiva de pesquisa assumida, essa uma construção coletiva dos professores-pesquisadores do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - da

Faculdade de Educação da UNICAMP, o envolvimento do professor-pesquisador com os professores e a escola é condição inerente ao desenvolvimento da própria pesquisa.

Nesse caso, da pesquisa realizada, essa posição assumida contribuiu significativamente tanto no encaminhamento da investigação quanto na própria formação profissional da professora-pesquisadora.

A pesquisa foi realizada tendo-se por direcionamento a idéia de que sua construção devia acontecer nas relações estabelecidas na escola e, assim, na permanência na escola e nas reflexões sobre o vivido – também na reflexão escrita sobre esse processo – fui desconstruindo/construindo '*scripts*' inicialmente organizados.

Como já relatei, inicialmente, o foco da investigação estava voltado aos dizeres escritos dos professores que, acreditava, seriam “oferecidos” a mim. E foram – generosamente apresentados pelos professores ao longo de um processo marcado pelo estabelecimento de vínculos construídos por afastamentos e aproximações que, paralelamente (e, em alguns casos, anterior) à apresentação e leitura dessa escrita, me fizeram buscar outros espaços-tempos para (re)conhecer a escola e o fazer/saber docente, por exemplo, buscando a participação no TDC – Trabalho Docente Coletivo.

Essas reviravoltas provocadas pelo encontro com o outro promoveram aprendizagens que reforçam o que afirmei ao longo desse relato sobre a constituição do sujeito-professor-pesquisador na escola, no exercício profissional, nas interlocuções estabelecidas. Nesse sentido, a pesquisa educacional pode ser formativa para todos os envolvidos, se tivermos como foco a reflexão sobre o fazer e saber/conhecimento docente.

Assim, considerando o conceito de formação continuada que está na base dessa pesquisa, pensar a formação é refletir e construir outras formas de pensar e agir para (re)conhecer a si próprio como sujeito, no que implica o olhar outro sobre esse saber.

Saberes/conhecimentos da autoria e saberes/conhecimentos dos professores e da professora-pesquisadora

Da leitura dos relatórios e dizeres no TDC, do vivido na escola como professora-pesquisadora, alguns saberes/conhecimentos foram construídos, outros desconstruídos nas tramas

e nós que se estabeleceram. Na sequência apresento estes saberes/conhecimentos:

✓ Entre a individualidade de cada um dos sujeitos-professores e o social da organização e dinâmicas escolares, as formas de dizer (sobre o fazer e saber/conhecimento docente) são construídas/desconstruídas. Nesse espaço-tempo do dizer, há algumas formas, estilos verbais e temáticas (conteúdos) relativamente estáveis (BAKHTIN, 1953/2003), como o são os próprios relatórios de pesquisa (formas/gênero escrito) e, no espaço do TDC, as reuniões pedagógicas (gênero oral). Porém, há um autor que, em diálogo com outros, elabora/reelabora continuamente estes gêneros, no entrecruzando (Ribeiro, 2005) com outros gêneros discursivos.

✓ Sobre os saberes/conhecimentos dos professores, como afirma Tardif (2007), os profissionais percebem um “não-controle” sobre a produção e circulação dos saberes da formação (disciplinares, das ciências da educação e curriculares) e, ao contrário, os chamados saberes da experiência são percebidos como controláveis pelos professores, porque reconhecem na sua origem e construção os saberes da prática docente. Tardif (2007) afirma também que, na interação com outros sujeitos (alunos e professores), os saberes da experiência podem ser retraduzidos, ou ainda, ressignificados, como afirma Andrade (2007b), que relaciona saberes docentes e formação profissional docente como interlocução.

✓ Nesse mesmo sentido, a autoria – entendida como uma posição do autor em relação aos dizeres de outros sujeitos-autores, portanto, em relação a outras posições - é potencializadora da interação de que fala Tardif (2007) ou da idéia de interlocução afirmada por Andrade (2007a; 2007b). Quando diz sobre seu fazer e saberes/conhecimentos, o autor-professor está dizendo de si ao outro e, ao dizer ao outro, diz também a si mesmo. Esse movimento (discursivo) de ir ao encontro da palavra na *contrapalavra*, como afirma Bakhtin (1929/2004, p. 132), é da posição de autor e está relacionado à produção (construção/desconstrução) dos saberes/conhecimentos docentes.

✓ A escola é reconhecida como espaço-tempo de interlocuções e de formação, uma vez que é possibilitadora de encontros e de diálogos do eu/outro. A intenção educacional e escolar dessas interlocuções, e até mesmo da organização de espaços coletivos de discussão e reflexão, é que dá o sentido de formação profissional para a interlocução. A intenção educacional e escolar está relacionada, assim entendo, à idéia de formação de professores e de alunos.

✓ A escola como possibilitadora de situações de interlocução e formação continuada pode propiciar a organização de espaços-tempos coletivos para a reflexão sobre o fazer docente e sobre a escola. O sujeito-professor emerge na escola, na autoria do seu saber/conhecimento e fazer.

✓ A produção da autonomia (e a relação da autonomia do docente e o coletivo escolar), a construção da identidade, o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem para além da sala de aula, a interdisciplinaridade, os outros instituídos do sujeito-professor (Escola, Secretaria Municipal de Educação/rede de ensino, o Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”) – são também saberes da autoria, como indicou a leitura dos capítulos 3 e 4.

✓ O sujeito-professor conhecido e reconhecido enquanto autor, no exercício de autoria, realiza-se enquanto professor que diz de si em um determinado gênero discursivo dirigido a outro, um relatório de pesquisa; enquanto um professor que diz de si para outros em situação coletiva, em que outros professores também dizem de si, como em um TDC; enquanto um professor que diz de si em relação a um outro ao qual seu fazer/saber tenciona “atingir”, seus alunos.

Pós-escrito: A resposta da escola e dos professores

Permaneci na escola nos anos de 2004 e 2005 e, após este período, minha relação com os professores se deu de maneira informal, encontrando alguns dos professores esporadicamente,

com exceção de duas professoras do grupo que iniciaram a pós-graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP. Além disso, permaneci como membro da lista de '*e-mails*' e foi por este canal, um outro gênero, que tinha conhecimento dos movimentos da escola e de seus sujeitos, que construíam uma história.

Foi por meio dessa forma de escrita, com os resquícios de uma oralidade, mas que também pode assumir um tom mais formal, a depender do que se diz (e quase tudo pode ser dito), que “participei” da saída de alguns dos professores que em 2004 e 2005, anos em que permaneci na escola, compunham o quadro dos docentes da Escola, entre eles a professora Andréa, bem como a transferência da professora Beth para uma outra escola, tendo hoje a escola outra orientadora pedagógica.

Lendo nos '*e-mails*' a emergência do autor-sujeito seja nas formas/estilo, no conteúdo ou no tom, na entonação dada ao dizer, acompanhei também o término do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” em 2008 e como se deu, coletivamente, a construção do relatório geral (final) do projeto, com o envio de muitos '*e-mails*', troca de textos, leituras e releituras, mensagens de parabenização e de pesar pelo fim do projeto.

No ano de 2008, apresentei o relato da pesquisa em duas ocasiões: em março, após a qualificação da pesquisa, e em dezembro, quando foi marcada a apresentação e defesa.

Nos dois momentos apresentei a pesquisa no TDC do grupo do sexto ao nono ano (em março apresentei também ao grupo de professores do primeiro e segundo ciclos), com a presença dos professores, orientadora pedagógica e direção da escola.

A maior parte dos professores era nova na escola e não conhecia meu trabalho, nem havia participado da pesquisa. Por isso, fiz, nas duas apresentações, a contextualização da minha entrada na escola, da apresentação e início da pesquisa, dos encaminhamentos, das reformulações necessárias.

Nessas situações, me ouvi autora não somente da pesquisa e de seu relato, mas também da autoria de um fazer docente, nesse caso refiro-me ao fazer do professor-pesquisador que está pesquisador investigando o fazer de outros docentes, tendo como referência seu próprio saber.

Como já afirmei, perceber-me autora de meu próprio fazer e saber/conhecimento (nesse caso, da pesquisa desenvolvida) foi possibilitador de mudanças e transformações

profissionais, entendendo aqui a formação como do sujeito-professor-pesquisador.

Nas apresentações na escola, o professor (o sujeito-professor cuja voz se ouve representada nesta pesquisa e no relato da tese) era meu interlocutor, meu “respondente” sobre o que eu dizia sobre a escola e sobre seu trabalho.

Assim, naqueles momentos se evidenciou a história constituída pelos entrelaçamentos de fios e tramas, dos diálogos: eu participara de uma parte da sua história e eles da minha. Estas partes compunham uma outra (breve) história sobre o fazer docente e a autoria dos professores da EMEF "Padre Francisco Silva".

As respostas dos professores acerca da pesquisa e de seus resultados, cujo objetivo era o (re)conhecimento do professor na autoria do seu fazer e saberes/conhecimentos, foram de acolhida ao que eu apresentava, sobretudo nas evidências (aqui no sentido de colocar um foco) produzidas por eles no relatório de pesquisa e no TDC. A idéia dos diálogos, tramas e nós foi aceita como uma (boa) metáfora para o que acontecia na escola e no TDC no ano de 2005.

Durante a apresentação (em especial em dezembro), em vários momentos os professores mais experientes informaram aos novos sobre os acontecimentos da época. Ao final, uma das professoras, Ellen, disse que aquela (a escola narrada) era uma outra escola e uma outra história. A resposta dos presentes, de alguns professores, foi de que (sempre) será uma outra história, um outro diálogo, uma outra trama, como afirma Bakhtin. Concordamos todos que sim.

Lembrei, naquele momento, do conceito de exotopia de Bakhtin (1920-23/2003), o qual também podemos fazer referência à autoria.

Como narradora da história dos professores – uma história sobre a autoria de seu fazer e saber/conhecimento – tenho, enquanto autora, um excedente de visão sobre aquela história, entendida como obra e, por isso, um excedente de visão sobre o próprio professor, o professor-autor narrado nessa obra, nesse caso, no relato de tese.

Porém, a presença dos professores na minha vida e pesquisa, nos anos de 2004 e 2005, e também o que se produziu naqueles dois encontros em 2008 afirmam sobre o papel desse outro(-autor) na minha produção, de vida e de obra. Nesse sentido, ao conceito de exotopia, na relação entre o autor e o herói, associo, para a reflexão que faço, o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1953/2003), empregado como referência conceitual e metodológica da pesquisa, da leitura dos dizeres dos professores e também na escrita do relato de

tese.

A idéia de gênero discursivo associa/relaciona à autoria a posição de autor em relação aos participantes da situação de comunicação (também nas situações de formação em se tratando da interlocução com intenção educacional), o que tratei também neste capítulo final.

Nesse sentido, é este outro participante de meu *auditório social* (BAKHTIN, 1929/2004, p. 112), explícita ou implicitamente, que me constitui autora, à medida em que é respondendo a ele, nas interlocuções que se estabelecem, que me constituo na autoria do meu dizer e saberes/conhecimentos.

Assim, somente nesta relação é que me percebo sujeito-autora, também em relação ao que se produziu nesta pesquisa, o que é apresentado neste relato. A provisoriedade do que afirmo é proporcional ao inacabamento e à complexidade da constituição do sujeito e de suas histórias, sempre em diálogo.

Fazendo minhas as palavras da professora Ellen, como o fiz durante todo esse relato fazendo minhas próprias palavras as palavras alheias (BAKHTIN, 1953/2003, p. 294), a história continua, que se faça a história!

Quanto à autoria, na abertura da Introdução deste relato de tese afirmei minha idéia inicial sobre a autoria como um nome, uma individualidade, aquele que assina uma obra. Aprendi, com este trabalho e com os professores da escola que generosamente autorizaram a leitura de seus textos como material empírico da tese (sabendo da importância para este trabalho de que nossa interlocução fosse também alicerçada em uma intenção educacional), a reconhecer o outro como constitutivo do eu-professor, o que afirmei anteriormente.

Porém, os limites da produção dessa pesquisa impossibilitaram, em certa medida, que ela fosse uma produção coletiva, também quanto ao seu relato escrito, o que justifica dar os créditos aos professores da escola, os co-autores dessa produção: professores Maristela, Maria Ângela, Andréa e Roberto e aos demais professores e profissionais participantes do TDC.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

ANDRADE, L. T. *Professores leitores e sua formação*. Transformações discursivas de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007. 167 p.

ANDRADE, L. T. A linguagem na formação docente. Língua e escrita. *Revista Contemporânea de Educação*, Belo Horizonte, v. 1, p. 124-135, jan./abril. 2007.

ANDRADE, L. T.; REIS, C. M. B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-16. 2007.

ANDRADE, L. T.; LIMA, M. B. Q. Formação continuada de professores: a constituição de autores pela interlocução. *Diálogos sobre diálogos*, Niterói, p. 1-15. 2008.

BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. (1953). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. (1971). Apontamentos de 1970-1971. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 367-392.

_____. (1920-23). O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-194.

_____. (1934-35). O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 71-210.

BARBUTTI, A. R. Procura por uma fórmula. *Relatório parcial do Projeto Escola Singular: Ações Plurais*, FAPESP/UNICAMP/Escola de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva. 2005.

BARROS, M. *O livro sobre nada*. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BARROS, D. L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1993. p. 129-156.

BARROS, D. L.P. Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2002. p. 17-44.

CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, Lisboa, p. 01-18, 1998.

CHALUH, L. N. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU. D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, R. B.; FERNANDES, C. H.; MOTA, E. A. D.; NOGUEIRA, E. G. D. Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. *Pro-posições*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 18, n. 1 (52), p. 153-168, 2007.

DUBOIS, J. et. al. *Dicionário de Lingüística*. 6. ed. São Paulo: Cultura, 1997/1998.

EMEF PADRE FRANCISCO SILVA E FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP 2003. *Escola Singular: Ações Plurais* – Relatório Parcial de Pesquisa apresentado à FAPESP, Campinas, 2005. (não publicado).

EMEF PADRE FRANCISCO SILVA. *Projeto Político Pedagógico*, Campinas, 2005.

FERNANDES DE SÁ, A. Escola Inclusiva (?). *Relatório parcial do Projeto Escola Singular: Ações Plurais*, FAPESP/UNICAMP/Escola de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, 2005.

FERREIRA, A B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. (1969). *O que é um autor?* 3. ed. s/n: Passagens, 1992.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.). *Linguística: análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993. p. 55-80.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A.(Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

LOPRETTI, T. A. P. *A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de*

limites e possibilidades da ação educativa. 2007. 288 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MARÇAL, M. O invisível nas relações visíveis na escola. *Relatório parcial do Projeto Escola Singular: Ações Plurais*, FAPESP/UNICAMP/Escola de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, 2005.

MOTA, E. A .D. *Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão*.2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 13-43.

_____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, J. A. *O Pensamento e a acção do professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PINHEIRO, M. A. A constituição da Interdisciplinaridade na escola: o olhar da disciplina de português. *Relatório parcial do Projeto Escola Singular: Ações Plurais*, FAPESP/UNICAMP/Escola de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, 2005.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas: Abaporu/Gepec/FE-UNICAMP, 2005.

RIBEIRO, N. B. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. 2005. 396 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SARTORI, A. T. *Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “Memorial de Formação”*. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002. p. 179-203.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VARANI, A. *A constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VICENTINI, A. A. F. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. 2006. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

WITTGENSTEIN, L. (1945) *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ANEXO

1. INVENTÁRIO DE DADOS

1. Diários de Campo:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Caderno de registro -1	Caderno tipo Universitário (100 folhas) com os registros da participação da professora-pesquisadora na EMEF. “Padre Francisco Silva” - ano de 2004	DC-1
Caderno de registro - 2	Caderno tipo Universitário (100 folhas) com os registros da participação da professora-pesquisadora na EMEF. “Padre Francisco Silva” - ano de 2005	DC-2

2. Transcrições das gravações do TDC -Trabalho Docente Coletivo (grupo de professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental);

Material	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Transcrição do encontro do TDC de 01 de abril de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 05 páginas	TDC-1
Transcrição do encontro do TDC de 08 de abril de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 09 páginas	TDC-2
Transcrição do encontro do TDC de 15 de abril de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 08 páginas	TDC-3
Transcrição do encontro do TDC de 29 de abril de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 17 páginas	TDC-4
24 de junho de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC	TDC-5

	do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 09 páginas	
01 de julho de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 08 páginas	TDC-6
12 de agosto de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 07 páginas	TDC-7
23 de setembro de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 15 páginas.	TDC-8
28 de outubro de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 12 páginas.	TDC-9
18 novembro de 2005	Transcrição da gravação do encontro do TDC do grupo de professores do sexto ao nono ano. Tempo de duração do encontro: 90 minutos. Tempo de gravação: 90 minutos; material impresso: 06 páginas	TDC-10

3. Textos dos professores apresentados à professora-pesquisadora:

3.1. Textos da Professora Maristela:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (de janeiro de 2005)	Relatório de Pesquisa intitulado “O invisível das relações visíveis na escola”. Relatório parcial (segundo semestre de 2004, apresentado em janeiro de 2005). Material impresso: 9 páginas	RPMT

Relatório do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatório parcial de julho/1998 – junho/1999.	Relatório parcial das ações individuais e coletivas do Programa de Ensino “Flora”. Material impresso: 107 páginas.	RFL-1
Relatório do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatório parcial de julho/1999 – abril/2000.	Relatório parcial das ações individuais e coletivas do Programa de Ensino “Flora”. Material impresso: 250 páginas (sem o Anexo).	RFL-2
Relatório do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatório parcial do primeiro semestre/2000.	Relatório parcial das ações individuais e coletivas do Programa de Ensino “Flora”. Material impresso: 69 páginas (sem o Anexo).	RFL-3
Relatório do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatório parcial do segundo semestre/2000.	Relatório parcial das ações individuais e coletivas do Programa de Ensino “Flora”. Material impresso: 44 páginas (sem o Anexo).	RFL-4
Programação da Caminhada da Paz.	Texto da programação da Caminhada da Paz. Material impresso: 2 páginas	RPC
XVI Festival da Amizade/Diversidade Cultural. Realizado em 29 de agosto de 2005.	Texto para a apresentação do Festival. Material impresso: 6 páginas.	RFA
Roteiro/texto de apresentação do MOVIMENTARTE	Texto para a apresentação do Festival. Material impresso: 6 páginas.	RFM
Vivência corporal ambiente e interdisciplinaridade.	Texto produzido em co-autoria. Material impresso: 6 páginas	TVC
Relatórios do GT – Grupo de Trabalho do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. Reunião de 14 de março de 2005.	Relato da reunião de 14 de março de 2005. Apresenta relato da reunião do GT. Material impresso: 2 páginas.	GTMT-1
Relatórios do GT – Grupo de Trabalho do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. Reunião de 06 de junho de	Relato da reunião de 06 de junho de 2005. Apresenta relato da reunião do GT. Material impresso: 2 páginas.	GTMT-2

2005.		
-------	--	--

3.2. Textos da Professora Maria Ângela:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (de janeiro de 2005).	Relatório de Pesquisa intitulado “A constituição da Interdisciplinaridade na escola: O olhar da disciplina de Português”. Relatório parcial (segundo semestre de 2004, apresentado em janeiro de 2005). Material impresso: 11 páginas	RPMA
Relatório do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatório parcial de julho/1998 – junho/1999.	Relatório parcial das ações individuais e coletivas do Programa de Ensino “Flora”. Material impresso: 107 páginas.	RFL-1
Relatório do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatório parcial de julho/1999 – abril/2000.	Relatório parcial das ações individuais e coletivas do Programa de Ensino “Flora”. Material impresso: 250 páginas (sem o Anexo).	RFL-2
Relatório do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatório parcial do primeiro semestre/2000.	Relatório parcial das ações individuais e coletivas do Programa de Ensino “Flora”. Material impresso: 69 páginas (sem o Anexo).	RFL-3
Relatório do “Programa de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”. Relatório parcial do segundo semestre/2000.	Relatório parcial das ações individuais e coletivas do Programa de Ensino “Flora”. Material impresso: 44 páginas (sem o Anexo).	RFL-4
Texto intitulado “Desabafo” (de outubro de 2004).	Texto intitulado “Desabafo” escrito em outubro de 2004. Material impresso: manuscrito; 2 páginas.	TMA-04
“Do centro às margens: Memórias e(m) respingos de uma experiência curricular coletiva. Dissertação de Mestrado” (Mestrado em Educação) – 2005.	Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. 2005.	TMA-05

3.3. Textos da Professora Andréa:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (de janeiro de 2005)	Relatório de Pesquisa intitulado “Escola Inclusiva (?)”. Relatório parcial (segundo semestre de 2004, apresentado em janeiro de 2005). Material impresso: 7 páginas.	RPA
“Rascunho – 20.10.2004” - primeira versão do Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”	Primeira versão do Relatório parcial do Projeto. Material impresso:	RPA-2
“Relatório da bolsista Andréa Fernandes de Sá”	Segunda versão do Relatório parcial do Projeto. Material impresso: 12 páginas.	RPA-3
“Relatório da bolsista Andréa Fernandes de Sá”	Terceira versão do Relatório do Projeto. Material impresso: 10 páginas.	RPA-4

3.4. Textos do Professor Roberto:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Relatório parcial do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (de janeiro de 2005)	Relatório de Pesquisa intitulado “Procura por uma Fórmula”. Relatório parcial (segundo semestre de 2004, apresentado em janeiro de 2005). Material impresso: 9 páginas.	RPR
Relatórios do GT – Grupo de Trabalho do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. Reunião de 28 de fevereiro de 2005.	Relato da reunião de 28 de fevereiro de 2005. Apresenta relato da reunião do GT. Material impresso: 2 páginas.	GTR-1

4. Documentos produzidos pela EMEF “Padre Francisco Silva” e/ou empregados como norteadores de suas ações:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Projeto Político Pedagógico da EMEF “Padre Francisco Silva” - 2005	Projeto Político Pedagógico da escola. Apresenta a escola nos aspectos: localização, história, princípios norteadores, objetivos, currículo e projetos desenvolvidos. Elaboração coletiva dos docentes e equipe de gestão da escola, com aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. Ano: 2005. Material impresso: 78 páginas	PPP-05

Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Gerais. MEC/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 2004.	Material produzido pelo Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental, apresenta informações e orientações gerais sobre a proposta de reorganização do Ensino Fundamental. Apresenta em Anexo o “Relatório do Programa” (proposta de ações de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos). Ano: 2004. Material impresso: 27 páginas.	EFOG-04
Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, 2006.	Material produzido pelo MEC/Secretaria de Educação Básica, composto de nove capítulos que apresentam uma discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Material impresso: 135 páginas.	EF-06
Resolução Conjunta SME/FUMEC n. 03/02	Resolução Conjunta SME/FUMEC n. 03/02. Publicado na página 10 do Diário Oficial do Município de 20 de fevereiro de 2003. Regulamenta o Trabalho Docente previsto no inciso I do Artigo 77 do estatuto do magistério Público Municipal – LEI 6.894/91.	RES-03
Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.	Legislação nacional que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão de crianças de seis anos de idade.	LEI-06
Lei n. 12.987 de 28 de junho de 2007. Dispões sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências	Legislação municipal de 28 de junho de 2007; dispões sobre a carreira do Magistério Público Municipal de Campinas. Publicado à página 28 do Diário Oficial do Município, de 29 de junho de 2007. Materia impresso: 10 páginas.	LEI-07

5. Documentos do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Relatório parcial (apresentado à FAPESP) do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais” - 2005.	Relatório das ações desenvolvidas pelo Projeto no ano de 2005. Apresenta ainda Origens do Projeto e Corpo Teórico. Material impresso: 117 p.	RESAP-05

6. Entrevista:

MATERIAL	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Entrevista realizada com a professora Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, coordenadora geral do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.	Gravação da entrevista realizada com a professora Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, coordenadora geral do Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”. Assuntos: origem e desenvolvimento do projeto; os professores participantes e seus dilemas (os objetos das pesquisas individuais e coletivas); objetivos de pesquisa; produção do Relatório de Pesquisa. Data: 18 de junho de 2008. Material de audiogravação: duração 90 minutos.	ENTR-1

1. 2. Relatórios de Pesquisa dos professores¹²⁹

O invisível das relações visíveis na escola

Maristela Marçal

Hoje estou assim.....

Hoje estou assim querendo ver e sentir uma escola que priorizasse este ser que está presente, sendo escola...Gente. Escola que é pura relação, interação, caminhos, processos de descobertas e tantas interrogações.

Quando observo a estrutura física das escolas em nada traduzem o espaço com pessoas. Queria que as paredes caíssem e pudéssemos aprender no gramado, embaixo das árvores e dali falássemos do tempo e espaço. Qual? Do tempo dos sentidos e sentimentos, dos movimentos, dos saberes expressados de variadas formas, na pintura, na palavra, no som, no silêncio, apenas deixando o corpo falar.

É, hoje estou assim...

Que todos professores, durante uma aula, estivessem num grande encontro com seus parceiros alunos e compartilhassem a grande magia que é ensinar e aprender, conversar, escutar e refletir. E neste momento, todos estaríamos costurando uma bela colcha de conhecimentos, numa brincadeira artesanal, seríamos artesãos do conhecimento. Ao falar-se em física, química, matemática a poesia destes saberes se apresentassem na descoberta das incógnitas, dos teoremas, de modo lúdico, explorando o pensar, os sentidos, a beleza e, de repente, a aula chamada ciências mostrasse o gosto que vem da química dos sabores, dos cheiros e uma outra prosa surgisse.

É, hoje estou assim...

A partir das nossas discussões a gente, o sub-grupo – Afeto (Eu, Beth - orientadora pedagógica e prof^a Gilda¹³⁰) estudamos a temática das relações interpessoais, fomos redescobrimos que a escola é assim relações, interações, diferenças e indiferenças, num universo com variados dilemas e visões, espaços-tempo explorados e sonhos a serem conquistados.

É, hoje estou assim pensando e escrevendo sobre a minha escola.

As certezas e as incertezas de uma realidade chamada escola “Pe. Francisco Silva”. Espaço escolar com suas histórias, trajetórias de sucessos e insucessos, de tantas relações entre pessoas que fizeram e fazem parte da dinâmica viva dos cotidianos educacionais, estabelecidas pelas interações.

A escola encontrava-se passando por processos de mudanças, principalmente nas relações intra e inter pessoais, já que o grupo de gestão e de professores havia mudado em decorrência da efetivação nas funções de direção, vice-direção e orientação pedagógica, além da remoção e substituição de professores. Foi significativa a passagem de algumas destas pessoas que tiveram um vínculo de envolvimento, de identificação com a dinâmica e com o pessoal da escola, ocasionando uma reestruturação pessoal e profissional a nós todos. Como exemplo, a

¹²⁹ Os textos foram apresentados conforme seus originais; não houve alteração na sua escrita, forma de apresentação (destaques, espaços, apresentação de citações bibliográficas) e/ou conteúdo.

¹³⁰ Nomes fictícios.

alteração no grupo de gestão que reconheceu e estruturou-se nas melhores possibilidades e soluções do trabalho educacional (pedagógico, administrativo, organizacional) conjuntamente à comunidade escolar e vice-versa, trajetória acompanhada de ações, no conhecimento de seus parceiros, na superação dos conflitos, nos acertos e erros e em ajustes necessários, ainda mais quando se tratam das relações com muitos sujeitos.

Justamente neste quadro de mudanças iniciava-se uma proposta de grupo de estudo em parceria da universidade e a escola ampliando-se os nossos vínculos entre pessoas, com outros protagonistas professores-pesquisadores, estagiários vindos da universidade participantes do nosso universo escola “Padre Silva”.

Estabeleceu-se um grupo de estudo em 2003, num momento em que a escola no aspecto do relacionamento (professores, alunos, gestão) encontrava-se com alguns conflitos, principalmente, no diálogo e comunicação e nas questões disciplinares, ocasionando expectativas e ansiedades nos profissionais da unidade, em certos instantes, a desmotivação. E foi a estruturação de mais um espaço para o encontro e trocas de experiências, das nossas tantas incertezas, que nos deu auxílio e suporte necessários ao fortalecimento dos vínculos existentes e de outros que viriam.

Em 2004, novos parceiros integraram-se ao grupo de estudo, um projeto mais amplo, nos trouxe a oportunidade de pensamento e ação sobre nossa realidade, as expectativas anteriores foram atenuadas. A constituição do novo grupo foi um processo de aproximação, sedução e confiança, a conquista do espaço de um trabalho em equipe. Os coordenadores do grupo com suas orientações às nossas dúvidas pedagógicas, nos esclarecimentos de temas estudados como a indisciplina, a avaliação, os processos de ensino-aprendizagem, a motivação, refletidos e discutidos com diferentes visões, foram parceiros que incentivaram a prática profissional pensada numa perspectiva de mudança e diálogo. Comunicação que não ficou restrita ao nosso espaço-escola, a motivação em compartilhar as experiências educacionais com outra comunidade, em eventos como no II Seminário *Fala outra Escola*, da Faculdade de Educação da Unicamp (2004), bem como em palestra a alunos da universidade. Isto tudo vindo do incentivo que não se restringiu num fazer, mas no fazer impulsionado pelo respeito acolhedor.

Encontro-me aqui, também, personagem num caminhar, adequando-me a estas tantas alterações. Nós, que somos os sujeitos, os alunos, os pais, os funcionários, os professores, a equipe de gestão, ex-alunos, ex-funcionários, a comunidade escolar fazendo o espaço ter vida, nas relações de encontros, desencontros, idas e vindas alteradas anualmente, modificações necessárias que deixam suas marcas. São as marcas das vivências e vínculos pessoais que nos enriquecem em nossa formação e constituição do que somos, a imagem, a auto-estima, nos valores éticos e morais, enfim em nosso corpo e na alma. Isto se estabelece com a identificação com o outro, na afetividade, na amizade me reconhecendo pertencente a um espaço no e para o grupo, conseqüentemente, podendo ocorrer, a admiração, o respeito, a reciprocidade, os enfrentamentos, os conflitos, a busca pelo entendimento frente às diferenças, pois, vivemos em uma sociedade em constante transformação, dinâmica, rica em contrastes e contrários que se desenvolve e muda.

A consciência psicológica ou o eu é formada por nossas vivências, isto é, pela maneira como sentimos e compreendemos o que passa em nosso mundo que nos rodeia, assim como o que se passa em nosso interior (Chauí, 2000, p.71).

Entendo que a escola oportuniza muitos espaços e tempos para conhecê-la e reconhecê-la em seus contrastes, em movimento de grupo ao não isolamento, a possibilidade de sentir o espaço-escola em seu dinamismo, que não é o que os olhos detectam imediatamente, mas aquilo que se vê e se sente no percebido num ritmo vindo do sensível, do coração. Relacionamentos de proximidade entre pessoas que podem oferecer ocasiões de descobertas, as surpresas, proporcionando transformações qualitativas em nós e no outro, onde novos fatos e momentos escolares ocorrem destas interações. Fatos escolares que não se encontram somente nas salas de aula, em reuniões, numa armadura burocrática, miram-se nos movimentos das pessoas, os agentes, nas atividades extra-sala, nos festivais, festas, torneios, organização de eventos, na partilha das experiências e conhecimentos. Dentre as várias propostas de trabalho pedagógico (2004), relatarei algumas que participei diretamente, entendendo serem atividades que nos proporcionaram vivências significativas no envolvimento e relacionamento entre pessoas, principalmente com nossos alunos. São: I) Festival da Amizade, II) Caminhada Cidadã, III) Festival Projeto Movimentarte - Dança e Expressão corporal.

I . XVI Festival da Amizade.

Dinâmica anual com alunos de 4^a a 8^a séries (2004 – 1^a a 8^a séries). São atividades diversificadas (elaboradas por uma comissão de professores, gestão e funcionários que em conjunto coordenam a realização do evento, com a participação da comunidade), orientadas aos valores sócio-afetivos, cognitivos e culturais em todas as áreas curriculares, enfatizando-se as diferentes formas de expressão e linguagens nas artes, no esporte e recreação, conhecimentos gerais. As equipes são constituídas por um número de alunos, os que não participam em equipes atuam nas torcidas, cooperando com algum grupo. Há coordenação de dois líderes responsáveis pela organização e condução das equipes antes, durante as atividades.

O evento, em si, ocorreu de modo positivo, apresentando momentos significativos, mas aberto às reformulações nos pontos desfavoráveis, detectados na avaliação entre os professores e funcionários, dos professores coordenadores com os alunos líderes. A partir da vivência de um fato escolar pudemos observar vários aspectos relacionados à dimensão das interações. Resgato as avaliações da comissão organizadora e dos alunos líderes que trouxeram algumas colocações dos colegas do próprio grupo sobre o Festival. Utilizamos os conceitos descritos por Puig *et all* (2000) com as Assembléias de classe que em sua organização tem como recurso o painel com estas perguntas. 1^a) Eu elogio, 2^a) Eu critico, 3^a) Eu sugiro. (Seguem em anexo I as considerações). Após nossa análise conjunta do evento, alguns comentários de alunos líderes:

Gabriela¹³¹: A liderança criou em mim mais responsabilidade, dá trabalho.

Tadeu: Gostei da medalha de honra.

Renato e Marcela: duas equipes xingaram a comissão eu não gostei.

Gostaram da experiência de liderar uma equipe, mesmo com desfalque

¹³¹ Como na leitura do relatório de pesquisa da professora Maristela (apresentada no capítulo 3), os nomes dos alunos foram substituídos pelos mesmos nomes fictícios para se preservar sua identidade.

mantiveram-se nas funções em respeito aos participantes, principalmente os menores.

Leonardo: lembrou da necessidade do trabalho conjunto entre os líderes. E como é ruim marcar reunião e o colega não comparecer.

Juliana: Para ser líder necessita de paciência.

Participando da comissão organizadora, pudemos acompanhar o processo de realização de uma situação escolar em que se percebem os desdobramentos inter e intrapessoais dos profissionais da escola, dos alunos e dos pais. Há exigência na disponibilidade de tempo na realização de um trabalho com o outro, em reuniões, nas atividades em si. Tivemos, na época, que articular e negociar alguns conflitos com a gestão da escola para a realização de reuniões de planejamento das atividades do festival, posicionamento na tomada decisão, a própria administração de conflito em si, a iniciativa de participação dos colegas professores no envolvimento e colaboração com as atividades. Exigindo de todos a paciência, a tolerância, o respeito e, acima de tudo, o entendimento já que todos, apesar das diferenças, tínhamos o objetivo em comum: a realização do Festival.

As reuniões da comissão com os alunos líderes foi outro espaço-meio escolar de participação dos alunos-sujeitos participantes com as professoras avaliando um projeto da escola organizado por ambos. Encontros que ocorreram antes, para orientação das tarefas e durante, na administração dos problemas e busca de soluções, e ao final, com a avaliação do que fizemos juntos, também na confraternização festiva. Os garotos demonstraram em seus papéis de coordenadores maturidade, coerência de idéias e posicionamentos, criticidade. Eu e a professora Fátima¹³² (professora de Ciências) que estamos a mais tempo na escola, acompanhamos e observamos alguns destes alunos, por exemplo, que da timidez, das ações de rebeldia em anos anteriores, apresentavam-se de maneira diferenciada, espontânea, apropriando-se de um momento escolar no exercício de convivência, a escola auxiliando as mudanças no processo de crescimento e desenvolvimento individual. Embora com todas as dificuldades enfrentadas na organização, ao final estava inscrito nas falas, nas palavras, nos gestos dos alunos a alegria de estar no espaço-escola com uma atividade significativa para eles, agindo, responsabilizando-se, cooperando. Agindo junto à escola.

II) Caminhada Cidadã

A Caminhada Cidadã foi um outro espaço-tempo escolar de relações, ocorrida nas ruas próximas à escola com o objetivo de envolver e integrar, numa atividade conjunta, a comunidade e a escola. Apresentando a proposta pedagógica: Cidadania-Respeito, Cooperação e Participação e os eixos norteadores: Eu e o outro, Eu e o grupo, Eu e o Mundo e os projetos. Houve a participação de outras unidades escolares, Organizações-não-governamentais, fanfarras, grupos de danças e performances acrobáticas que se integraram à Caminhada finalizando o trajeto na praça de esporte do bairro.

A escola de 1ª a 8ª séries mostrando o seu trabalho educacional de diferentes formas

¹³² Nome fictício.

de expressões e uso de recursos materiais, mas o principal o humano. Estávamos lá: a GENTE na rua-escola, com cartazes, fantasias, alegorias, manifestações corporais cantando, brincando. É interessante resgatar, além da Caminhada em si, o processo de preparo de um evento num fazer motivador, construído de modo participativo, onde se direcionaram os interesses, as capacidades, as habilidades dos alunos e professores, seja por exemplo, na constituição de um plano de ação, na elaboração de um painel, na articulação de professores na realização de tarefas em conjunto, nas ações e transferências de conhecimentos, soluções de problemas. Entendo serem estes e outros momentos na escola, além da relação na sala de aula, que oferecem aproximação entre as pessoas onde podemos reconhecer os alunos e nos reconhecer, nas idéias e atitudes que promovam os bons acontecimentos imprevistos e não planejados, rompendo-se com rotina do previsível e o ritmo sistemático escolar. Colocou-se a escola em movimento numa ação em comunidade articulando com outros, novos vínculos no encontro entrelaçados na troca social.

III) Festival de Dança e Expressão corporal

O Projeto Movimentarte Dança/expressão corporal, mais um momento escolar com a orientação das professoras Gilda (História e Dança) e Maristela Marçal (Educação Física e Pedagogia). A proposta tinha como objetivo a vivência integrada à comunicação da linguagem corporal no movimento, na expressividade e ludicidade, na descoberta e recriação das possibilidades do dançar. Aulas semanais de 50 minutos e 4 turmas-alunos (1^a/2^a, 3^a/4^a/5^a, 6^a, 7^a/8^a séries). Este projeto iniciou-se da observação das professoras e da necessidade de os alunos aumentarem as suas possibilidades corporais, fato que já vinha ocorrendo nas aulas de educação física e poderiam ser ampliados abordando a exploração espacial, o ritmo, o tempo, as diferentes linguagens do corpo e o significado do trabalho da percepção individual e do outro na atividade coletiva do movimento humano.

Nós tínhamos formações e experiências diferenciadas, mas também pontos de vistas e crenças em comuns, na estruturação do projeto, no planejamento, no objetivo e foi se constituindo, a partir do respeito mútuo, do espaço e tempo de cada uma, a confiança, a admiração e afetividade, surgiu um vínculo de grande parceria de trabalho com o outro (no caso, a outra – prof^a Gilda). Fortalecendo e modificando os nossos conhecimentos individuais que integrados, reestruturaram-se na construção de uma proposta com a expressão corporal e dança, aliado também aos conhecimentos dos alunos. Todo o processo direcionou-se aos alunos numa relação com a perspectiva de mostrá-los um conhecimento novo, não acabado, mas recriado. Para eles, o novo aparecia, o medo, a exposição ao desconhecido, ainda que houvesse a espera da transmissão de movimentos padronizados, coreografias prontas, o contrário ao que objetivávamos. Durante vários momentos das aulas, fizemos avaliações com alunos do caminho percorrido e com criticidade nos questionavam a respeito de alguma atividade, davam idéias, já estávamos em estado de parcerias e trocas.

Na dinâmica das aulas, as turmas tinham diferentes ações e participações, fomos estruturando o projeto e os vínculos de identidade conosco, com os colegas e a proposta firmavam-se no afeto, na confiança e respeito, pois, acreditavam em nossas ações e também se responsabilizaram pelo grupo. Já não eram os mesmos alunos do início do ano, nem nós as mesmas professoras. Todo o processo resultou em um Festival de Dança, *viajamos* na história da dança e da música com diversidade nas ações corporais, estilos musicais, textos poéticos, a arte

em movimento. Trouxemos outros conhecimentos, relacionamentos com o envolvimento dos alunos que se apropriaram do projeto, a participação na produção do evento, na elaboração de coreografias, confecção de adereços, painéis, preparo do local do evento em outro ambiente (Sociedade de Bairro). Tivemos também, o apoio e recursos adquiridos no Projeto Fapesp na estrutura de materiais, usamos microfones, aparelhagem de som e imagem: máquinas fotográficas e de filmagem nos auxiliando na valorização e qualidade do trabalho apresentado.

E a escola transcorre tão viva num grande palco com entradas e saídas com vários protagonistas. De que modo estes fatos, as ações, as atitudes, os posicionamentos são analisados e vistos pela comunidade escolar, onde muitas vezes *perdemos o bonde* de um momento, deixando passar algumas oportunidades de viver estes vínculos. Na proposta pedagógica escolar que preconiza a cooperação e respeito, a autonomia, o trabalho, dentre outros, nos parece tão claro, mas será que na perspectiva da prática exercitada, estes aspectos são realmente considerados ou ainda nos é de difícil e intrincada aplicação? Buscar no invisível, nos detalhes das relações visíveis, um outro olhar de ser e fazer escola. Faço algumas indagações. Qual o aproveitamento de espaços e tempos no aprendizado? Quais são os tempos internos ou externos que se processam vínculos entre pessoas? Em quais espaços estabelecem-se as parcerias de solidariedade e cooperação? A tolerância? Qual é o seu e o meu envolvimento? Os medos? O poder? A hierarquia? O contexto? Os interesses individuais? A coletividade? A motivação? A felicidade? Respostas ???

Ao vivenciar os momentos escolares senti, aos senti-los, percebi, desestruturei as minhas certezas e muitas incertezas, envolvendo-me, aprendendo e mudando. Num envolvimento com compromisso que estimula e desafia, em convivências que também buscam o novo, o experimento, vínculos passados e presentes que ao deixarem seus registros nos transformam, complementam, direcionando a um trabalho com muito mais prazer e alegria, é conquista. É um caminho que apresenta diversos momentos e direções, o tempo encarrega-se de amadurecê-los. Há ligações que se rompem, mas influencia o nosso fazer que não se apaga, são as marcas significativas que se internalizam processando-se de modo variado, é um presente para o nosso desenvolvimento. Já existem aqueles que ainda não se encontraram na mesma trajetória, ou estão por outros caminhos, podendo ou não ocorrer à identificação e afinidade. É o tempo individualizado, particularizado, que também deve ser compreendido. A percepção e o aprendizado vivido das relações entre pessoas que podem nos conduzir as ações mais tolerantes, pacientes e carinhosas em relação ao outro Ser. Foram indagações da realidade escola “Padre Silva”, mantenho a motivação amparada nas referências construídas pelas interações no e com nosso espaço mundo e o outro, e outros virão, em cada tempo e espaço. São os passos de uma caminhada. Já não somos os mesmos professores de ontem. Somos professores de hoje e continuaremos buscando um amanhã melhor.

O cirandar das relações.

(...) rodopia, rodopia.
no ritmo do rodeio, meia volta,
volta e meia
recomeça o rodeio...
redemoinho de crianças,

um abraço, uma dança
gira, gira, aliança,
não há liderança,
a ordem é circular...
Na roda líder não há
É dar as mãos e brincar!
(Miguez, F.)

Nesta ciranda de roda estamos todos da escola (...*redemoinho também de adultos...*) a cirandar na ação, num movimento que começa e recomeça de mãos dadas a partilhar os momentos de se fazer, pensar e ser escola. Movimento que mobiliza, agita, direciona vários profissionais de uma unidade a brincar no sentido da ação prazerosa a liderar e compartilhar, com motivação e as descobertas desta aliança que permanece. Com professores que estão deste o início no Projeto e integrados aos demais que chegaram (em 2005) a participar do processo de reflexão sobre a prática de sermos educadores. Cada um estudando alguma temática do processo pedagógico que se identifica ou tem como um dilema do cotidiano educativo. Todas as reflexões e ações têm como referência uma escola que acreditamos a mais próxima do contexto de uma educação de qualidade. Os professores com suas individualidades, pensamentos e experiências, continuam a vivenciar e buscar a mudança. O mover-se na ação intencional direcionada a nossa meta principal o aluno, na comunicação, no diálogo entre parceiros, mas ainda com tempos e espaços marcados por encontros sucedidos e também e os desencontros, as divergências (o que é natural).

Em nosso sub-grupo (relações interpessoais) reestruturado, retomamos a trajetória com os estudos teóricos (bibliografia - anexo II) e discussões de nossas dúvidas. São constantes as relações teóricas com nossas realidades pessoais e profissionais, na troca que muitas vezes vinha como um desabafo, pensando-se conjuntamente na possibilidade de soluções ou caminhos as nossas incertezas.

São relações vivenciadas, em uma de minhas leituras, lembro-me que Paulo Freire (1982, p. 30) aponta as características das relações como a reflexão, o pensar sobre a realidade, as consequências resultando no ato criador e recriado e que na ação o Homem temporaliza-se, faz-se homem-história e transcende sua imanência e estabelece relações com seres infinitos. Estamos na busca, pois estamos juntos questionando os porquês, nossas tantas interrogações deste universo não de modo passivo, repensando o nosso tempo na e para a escola. Ela que apresenta e desvenda várias questões de pesquisa que foram definidas nos sub-grupos, por exemplo, a motivação, a inclusão, a interdisciplinaridade, entre outros. Serão os vários olhares individuais, as muitas revelações descobertas e interpretadas, variados ângulos observados ao detalharem-se estas tantas imagens e situações identificadas e contadas do cotidiano escolar.

O meu objeto de estudo relaciona-se à percepção (olhar) do aluno sobre a dimensão das relações e a afetividade, analisada com a teoria das relações-interação, das emoções-afeto, partindo-se da questão: O que é afetividade? Os alunos (sexta a oitava séries) responderão por escrito. Utilizarei, no segundo semestre, a técnica da autoscopia um recurso de video-gravação de uma prática com o objetivo de pesquisa, coleta de dados e auto-avaliação de um ou mais protagonistas em determinada situação. Filmarei o aluno em diferentes situações escolares, posteriormente alguns deles individualmente identificarão e analisarão nas expressões corporais

as manifestações das relações e da afetividade.

A Assembléia de Classe é uma atividade de relações e interações desenvolvida por toda escola, acompanho observando, descrevendo e pensando a Assembléia da 8ªA em sua dinâmica para identificar os aspectos abordados e discutidos pelos alunos, principalmente aos referentes às interações, também analisei as atas das demais salas. Reporto-me à Assembléia relacionando-a ao processo da escrita e apresentação que eu em conjunto a outros professores e coordenadores elaboramos para a comunicação: *Assembléias de Classe um processo em construção*, apresentado no XV COLE (Congresso de Leitura do Brasil, realizado na UNICAMP, em julho de 2005), pois são as conseqüências de um trajeto que temos vivido, pensando nosso cotidiano escolar nas parcerias com professores, alunos e os profissionais da universidade e outros que partilham experiências, é uma disponibilidade de entrega ao conviver e integrar.

Em 2004, o projeto de dança proporcionou-me as vivências das linguagens corporais, escritas, orais aos alunos e a nós, professoras. Em 2005, o trânsito em outras dinâmicas de trabalho e comunicação, a escrita em duas, três, dez mãos, ao escrever sobre as Assembléias de classe, ler as atas, quantas “falas” dos alunos e professores não ficaram nas entrelinhas e o que ficou claro ou não no símbolo e significado das palavras. Na comunicação do Congresso representamos as outras vozes da escola não presentes (alunos, professores, funcionários...) do trabalho coletivo em unidade. A comunicação do nosso trabalho a outras pessoas que crêm no que fazem, profissionais de uma educação ainda preenchida em seus espaços com sentido, razão e emoção. É estimulante saber que há, dispersadas em outros espaços, “pessoas sementes” que também crêm no conviver - ser.

A escola com a função na formação bio-psico-social e cultural dos indivíduos, entendo que ela deva privilegiar o papel social espaço-tempo de viverem relações e interações, em seu funcionamento, organizações, currículos. Conhecimento e percepção de quem e como somos nas relações vividas com o outro e o meio ambiente. Momentos escolares como os citados que possibilitem o desenvolvimento individual numa dimensão mais humana, privilegiando: - atividades significativas pensadas e elaboradas para os alunos, -o aprendizado cognitivo e afetivo, -espaços escolares como ambiente de conhecimentos, -interações entre pessoas mediadoras de informação, -modos variados de ensino como os projetos, as estratégias aplicadas, -integração da família-comunidade-escola.

ANEXO I

Eu elogio da comissão: A disponibilidade da programação das atividades que necessitavam de tempo prévio para serem elaboradas (teatro, danças, dramatizações),-elaboração das atividades lúdicas pelas equipes para as crianças menores, - menor número de atividades ao dia, -mudança no quadro de pontuação (premiação todos os dias), - integração e negociação entre as equipes, - provas fraternas (Campanha do agasalho, do leite),-articulação entre os aluno-aluno, aluno-professor nos momentos de conflitos, - o encontro da festa com todas equipes, com bolo feito pelas mães e professora, - as várias demonstrações solidárias entre os alunos, - auxílio dos alunos com a comissão na resolução de conflitos e problemas.

Eu elogio das equipes: -encontro e integração dos grupos, - União das equipes dentro dos grupos e entre os grupos, - o trabalho da comissão de organização, - atividades propostas, - medalhas de destaque para alunos que ao final do evento tiveram um reconhecimento de todas as

equipes pela sua ação cooperativa e participativa no Festival, -festa final confraternização. A avaliação na perspectiva dos líderes: - responsabilidade com os integrantes do grupo que dá trabalho, -experiência de liderança, - necessidade de trabalho conjunto entre os líderes, exigência numa liderança, ser paciente, -o líder leva culpa pelo erro. - Integração com alunos de 1ª a 3ª séries.

Eu crítico da comissão:- professores que não sabiam das atividades do Festival, mesmo estando disponíveis com antecedência, - provas esportivas longas e a dificuldade para obter pessoal que auxiliassem nos jogos, - no teatro dificuldade estrutural e de som no local da apresentação - Curto tempo para organizar as atividades ocasionando um desgaste desnecessário à comissão.

Eu crítico das equipes: - pouco tempo de entrega das provas, arbitragem do jogo Base, - reunir os integrantes para organizar as atividades, - o descompromisso de alguns elementos do grupo, - hostilização em alguns momentos com árbitros dos jogos e comissão julgadora.

Eu sugiro comissão: - organização com um mês de antecedência (Planejamento), - acompanhar os líderes com professores orientadores fazendo-se um rodízio pelas equipes durante as atividades, -comissão com mais autonomia para decisões e horários para reuniões, - distribuição de funções com antecedência entre professores envolvidos da equipe da escola, normalmente sempre os mesmos, -aumentar mais um dia de Festival, -local na escola para as equipes se reunirem (acompanhamento na elaboração, organização dos grupos), - elaborar uma forma de convite na participação da comunidade, - atividades que envolvam mais as crianças com necessidades especiais.

Eu sugiro das equipes: Tarefas entreguem com mais antecedência, - voltar o jogo de xadrez, - mesma música para os grupos na dramatização, - local na escola para reunião, -outro Festival em outubro.

ANEXO II

Textos de estudos: Referências

ARAÚJO, U.A. *Emoção em sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, U. *A construção de escolas democráticas*. História sobre a complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

GROPPIA, J. A. *Confrontos na sala de aula: relação professor-aluno segundo os teóricos*. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

LEITE, S.; TASSONI, E. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, SADALLA. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

PUIG, J. M.; X.; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar:*

propostas de atividades. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

SADALLA, A. M. F.; LAROCCHA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação profissional reflexiva na educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433. 2000.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. *Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p 30-34.

MIGUEZ, F. *Paisagem da Infância*. Rio de Janeiro: Ed. Zeus, 2003. p 19.

A constituição da Interdisciplinaridade na escola: o olhar da disciplina de Português

Maria Ângela de Melo Pinheiro

Atuando em diferentes espaços:

A minha participação nesse projeto tem se dado em diferentes níveis:

a) individualmente:

O meu trabalho em sala de aula, como professora, ministrando aulas de Português de 5ª a 8ª série, tem sido enriquecido através de todo o processo de aprendizagem e pesquisa que tenho/temos desenvolvido. As leituras, as discussões e os estudos feitos têm colaborado para uma reflexão maior de minhas/nossas ações.

b) no GT (Grupo de Trabalho) com os professores de 5ª a 8ª séries:

Esse grupo, que se reúne semanalmente, tem como objetivo principal o estudo de temas que possam estar nos ajudando em nossa prática docente. Fomos, ao longo do ano de 2004, nos apropriando de referenciais teóricos, especialmente os relacionados à Psicologia, que muito nos têm ajudado a compreender melhor as dificuldades e os dilemas vividos em nosso exercício profissional. Estudamos, por exemplo, temas como Estratégias de Aprendizagem, Motivação, Avaliação, Adolescência, entre outros. Foram momentos muito bons em que conseguimos deixar de ficar enumerando e lamentando as nossas dificuldades e acabamos partindo para uma discussão que proporcionava um embasamento teórico e uma reflexão sobre a prática, na busca de superação dos dilemas. Posso citar como exemplos a constatação da importância de ensinar aos alunos a aprender a aprender, ao lermos e estudarmos sobre as estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar. Ou ao assistirmos uma palestra/conversa sobre a Adolescência com a Profª. Drª. Xxx e termos a possibilidade de debater sobre o quanto ao jovem de hoje faltam sonhos, perspectivas de futuro e a importância de a escola e a sociedade estarem estimulando reflexões sobre isso.

No primeiro semestre de 2005, os principais temas discutidos foram a Interdisciplinaridade e a Assembléia de Classe. O primeiro deles foi escolhido pelo grupo e acabou se estendendo por um bom tempo através da discussão de textos sobre o tema ou de socialização das práticas pedagógicas realizadas por cada professor, na tentativa de encontrarmos caminhos comuns. Já o tema Assembléias de Classe foi trazido para o grupo, pois, ao iniciarmos essa prática em sala de aula, tornou-se necessário olhar novamente para o referencial teórico (J. Puig), confrontando a teoria com as nossas vivências. Neste semestre, o grupo ficou com a sensação de que as discussões não avançaram muito. Talvez isso se deva ao fato de termos discutidos dois temas bastante densos que envolvem a cooperação e a coletividade, aspectos que não são fáceis de serem trabalhados, mesmo em um grupo que se propõe a isso.

c) no subgrupo:

Desde outubro de 2004, organizamo-nos em grupos menores para a discussão e o aprofundamento de temas mais específicos. Em 2004, o grupo a que pertenço era composto de cinco pessoas (todas professoras de 5ª a 8ª série, lecionando as disciplinas de Português, História e Ciências e uma professora substituta contínua). Em 2005, apenas duas pessoas do grupo permaneceram, tendo entrado no grupo quatro outros professores de 5ª a 8ª séries (dois

professores de História, uma professora de Filosofia, Ética e Cidadania e uma professora de Artes).

Desde o início, o subgrupo tem discutido o tema “Interdisciplinaridade”. Reunimo-nos semanalmente, em um encontro de aproximadamente duas horas. Nosso trabalho se alterna entre um trabalho mais teórico (leituras e discussões de textos sobre o assunto) e um trabalho mais prático (o planejamento conjunto, objetivando uma prática interdisciplinar em sala de aula).

d) na escola como um todo:

Como os diversos participantes do projeto se distribuem em dois grandes grupos (nos GTs) e em diversos subgrupos, em dois momentos durante o ano de 2004 (em maio e em dezembro) e em um momento no primeiro semestre de 2005 (em abril) realizamos Seminários, em que todos se encontraram para que cada grupo expusesse os referenciais teóricos que vinha estudando, pesquisando e discutindo. Nesses momentos, nos inteirávamos também das influências desses estudos na prática pedagógica de cada um. Foram oportunidades fundamentais de intercâmbio e integração entre nós.

e) fora da escola, divulgando o nosso trabalho:

Desde a aprovação do projeto, houve já vários momentos em que a escola, em parceria com a universidade, teve a oportunidade de estar divulgando o nosso trabalho em Congressos, Seminários e outros eventos de divulgação científica. Eu, particularmente, participei diretamente da preparação e apresentação de três comunicações: “Vivenciando um outro tempo escolar”: comunicação apresentada no Seminário “Fala (outra) escola”, realizado em outubro de 2004 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; “Assembléia de classe: um processo em construção” e “Interdisciplinaridade: teoria e prática no ensino público”: comunicações apresentadas no II Seminário de Produção de Conhecimentos, Saberes e Formação Docente, no 15º Congresso de Leitura do Brasil, realizado em julho de 2005 na Universidade Estadual de Campinas.

As três comunicações foram boas oportunidades de estar refletindo sobre a nossa prática, ouvindo a opinião do nosso aluno, exercitando a escrita e a autoria coletiva... Foram momentos de escrita, reflexão, cooperação e envolvimento. Chances de estarmos amadurecendo idéias, fortalecendo o nosso lado pesquisador. Nem todas as pessoas se envolveram da mesma maneira, é verdade, mas aqueles que se envolvem aprendem bastante.

Nos primeiros meses de desenvolvimento do projeto, o grupo como um todo foi se adaptando, cada um com a sua atividade de pesquisa. Principalmente nos subgrupos, sinto que não foi/tem sido muito tranquilo, para nós, definirmos um objeto de pesquisa para maior estudo e aprofundamento. Cada um integrou um subgrupo e está em um constante processo de aprofundamento maior de seus interesses, da bibliografia e da metodologia mais adequada para a realização de sua pesquisa.

No meu caso, mais especificamente, já havia participado de um outro projeto de pesquisa financiado pela FAPESP nessa mesma escola (de julho/98 a julho/2001) ¹³³ o que contribuiu bastante para amenizar as dificuldades, principalmente as que se referem à escrita dos relatórios. Passar a ser um professor-pesquisador não é tarefa fácil e traz a nós, docentes, muitos medos e estranhamentos. Por isso considero a escrita dos relatórios um grande desafio para a maioria de nós. Além disso, o fato de esse ser um projeto do qual participa a quase totalidade dos profissionais da escola, tem aspectos positivos e negativos. O positivo, em minha opinião, é que

¹³³ FAPESP processo nº 97/02322-0

quase todos estão envolvidos e isso dá um enriquecimento muito grande para a escola como um todo, havendo respingos por todos os lados. Sem falar na diversidade de idéias e opiniões que aparecem, enriquecendo o processo. O negativo me parece ser a dificuldade de administrar esse grande número de pessoas envolvidas. Tenho a impressão de que é necessário desenvolver em cada um uma certa autonomia, isto é, a possibilidade de estar refletindo e principalmente registrando os acontecimentos e os aprendizados que vão se dando. Isso é uma coisa que acaba acontecendo só com o passar do tempo, quando as pessoas vão se sentindo mais confiantes e capazes. De qualquer forma, enxergo como desafiante, mas muito positivo o fato de o projeto envolver tantas pessoas em uma mesma unidade escolar.

A equipe da universidade tem nos auxiliado muito, subsidiando as nossas atividades de pesquisa. Isso tem se dado principalmente através da coordenação dos GTs, nos quais há a indicação de textos para leitura, o aprofundamento teórico das questões, o esclarecimento de dúvidas, o incentivo aos debates. Em alguns momentos também estiveram presentes em nossas reuniões dos subgrupos, auxiliando-nos em relação às dificuldades, dando-nos mais segurança no caminhar.

Esse projeto surgiu de uma necessidade da própria escola, em um movimento de busca de soluções para os dilemas por nós enfrentados em nosso cotidiano, especialmente no ano letivo de 2003. Por esse motivo, a equipe de gestão (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) também participa dele, o que facilita bastante o andamento do trabalho. Estando todos envolvidos (mesmo sabendo que há diferentes níveis de envolvimento e de crença), as necessidades são sentidas por todos e há maior facilidade em compreender as prioridades e as necessidades do grupo.

Uma das dificuldades enfrentadas por nós é o fato de termos um número significativo de professores substitutos. Isso dificulta a continuidade do trabalho no projeto, pois de um ano letivo para outro esses professores são dispensados e há uma nova atribuição de aulas na qual nem sempre eles terão chance de dar continuidade ao trabalho na mesma unidade escolar. Esse aspecto muito nos mobilizou no final de 2004, pois gostaríamos de poder contar com a continuidade de nossos colegas substitutos. No próprio subgrupo do qual faço parte éramos cinco professoras, das quais apenas duas (eu e a professora Fátima¹³⁴, de Ciências) são efetivas, as outras não permaneceram na escola e foram substituídas por outros colegas que chegaram à escola e levaram algum tempo até que se situassem no Projeto, escolhessem seus subgrupos e realmente se envolvessem com ele.

A busca de um trabalho interdisciplinar

Quando o projeto estava prestes a ser aprovado pela Fapesp, começamos a conversar a respeito das formas que teríamos para cumprir as horas semanais exigidas para obtenção da bolsa. Uma das primeiras idéias que surgiu foi a formação de subgrupos nos quais poderíamos nos aprofundar em algum assunto de maior interesse. Logo veio à minha cabeça a possibilidade de formar um grupo com professores de 5ª à 8ª série que pudesse estar planejando junto suas práticas de sala de aula, escolhendo temas que pudessem ser desenvolvidos

¹³⁴ Nome fictício.

interdisciplinarmente.

Conforme já mencionei anteriormente, isso talvez tenha se dado pelo fato de eu ter participado de um projeto financiado pela FAPESP que tinha como objetivo principal a melhoria do ensino de Botânica em uma perspectiva interdisciplinar. Terminado esse projeto (em 2001), ficou uma lacuna, seria fundamental poder ter novamente um espaço/tempo semanal para o encontro de professores de diferentes disciplinas. Aprender a ouvir o outro, a ampliar o seu olhar a respeito de um determinado tema, a planejar junto, a incorporar novas práticas ao seu trabalho de sala de aula... tudo isso é muito bom, enriquece o nosso trabalho e nos faz amadurecer profissionalmente.

Então, quando surgiu essa possibilidade de formar um subgrupo que teria como tema o trabalho interdisciplinar, fiquei muito feliz e animada.

Quando nos referimos aos professores de 5ª à 8ª série ou do Ensino Médio, sabe-se que na identidade do professor já está incorporada a disciplina com a qual ele trabalha. Sua identidade costuma estar muito colada à *sua* área de conhecimento.

A identificação com a imagem de docente de área é muito forte em nossa tradição social e pedagógica. Nos apegamos a esse saber-fazer docente, ‘eu sou profissional de minha área’. Abrir esse horizonte profissional nos parece arrombar cercas. Perder nossa propriedade (Arroyo, 2000, p.69)

Em um dos textos que lemos em nosso subgrupo, Furlanetto (2000) traz a metáfora da fronteira. Segundo ela, normalmente as fronteiras, nos mapas, são linhas divisórias que delimitam os territórios e promovem a separação. Mas elas também definem a singularidade e, hoje em dia, são plenas de provisoriedade, podendo ser transformadas a qualquer momento. A autora propõe que as fronteiras não sejam vistas como linhas estanques, mas, sim, como regiões fronteiriças, nas quais o eu convive com o outro. Dessa forma, a fronteira passaria a ter uma multiplicidade de sentidos, possibilitando trocas, encontros, diálogos. De acordo com a autora, “a interdisciplinaridade pode ser percebida como esse conhecimento produzido quando as fronteiras deixam de ser linhas estanques, rígidas, que aprisionam e se flexibilizam, assumindo múltiplas possibilidades” (p. 88).

Acredito que esse é o maior desafio em um grupo que se propõe a realizar um trabalho interdisciplinar: ir se permitindo alargar os territórios, flexibilizar as fronteiras, enxergando o conhecimento como um todo. Isso não tem sido tarefa fácil e por isso encaro como fundamental o fortalecimento do grupo, com a criação de vínculos de confiança e amizade. É no grupo que se exercita o ouvir o outro e ser ouvido, que se colocam as dificuldades, que se planeja e depois se avalia o que foi possível realizar, o que deu certo e o que não deu.

Em nosso grupo, iniciamos esse processo, mas consideramos que, em 2004, acabamos realizando apenas um ensaio interdisciplinar. Isso porque o tempo foi bastante curto (iniciamos nossos encontros no início de outubro) e o planejamento do trimestre, em alguns casos, já havia sido feito.

Elencamos como tema geral “Trabalho, Preconceito e Discriminações” e como subtemas:

- trabalho infantil

- profissões
- meninos e meninas de rua
- o negro no Brasil

Esse tema e os sub-temas foram escolhidos depois de olharmos para os temas gerais da escola propostos para o terceiro trimestre. Em seguida, cada uma de nós foi contando um pouco como/o que vinha trabalhando em sala de aula. Procuramos, então, escolher algo que se relacionasse com aquilo que já estávamos realizando. Para as disciplinas de Português e História e para a professora substituta contínua (que ministra aulas quando algum professor falta) foi mais fácil fazer as adequações/adaptações no planejamento¹³⁵. Já a professora de Ciências teve uma dificuldade maior, pois seu conteúdo referente ao terceiro trimestre não estava muito relacionado a esses temas.

O grupo chegou à conclusão que é muito importante ir fazendo o planejamento ao longo do ano e no início de cada trimestre. Acreditávamos que em 2005 o trabalho interdisciplinar seria mais efetivo, pois iniciariamos nossas reuniões logo no início do ano letivo.

Infelizmente não foi bem isso o que aconteceu. Neste 1º semestre de 2005, alguns fatores acabaram dificultando a concretização de uma prática interdisciplinar mais efetiva. O primeiro deles, já mencionado anteriormente, diz respeito à troca dos professores substitutos, o que acabou acarretando grandes mudanças na constituição de nosso subgrupo. Precisamos, então, re-iniciar todo esse trabalho de criação de vínculos com os novos professores que passaram a integrar o grupo. Além do estabelecimento de vínculos entre nós, docentes, dentro do grupo, há também o desafio de estabelecer vínculos entre os novos professores e os alunos, que muitas vezes os “testam” muito no primeiro momento, o que dificulta o trabalho em sala de aula. Em vários momentos de nossas reuniões, aspectos referentes à relação professor/aluno tomaram conta das mesmas, que acabaram se tornando espaços de queixas e dasabafos em relação aos problemas e dificuldades vivenciados em sala de aula. Havia momentos em que o grupo se sentia “empacado” e parecia que o nosso trabalho não estava andando. Foi muito importante para nós, professores desse subgrupo, ter, em uma de nossas reuniões, parado para nos perguntar o que estava acontecendo com o grupo. Passamos, então a problematizar essa situação, nos questionando: Como validar o uso desse espaço, o espaço de nossas reuniões? Por que será que o grupo não tem avançado no planejamento interdisciplinar? Como juntar essa questão do relacionamento professor/aluno com uma proposta interdisciplinar?

Assim, os dilemas foram se configurando e através de trocas de idéias, leituras, discussões e conversas sobre nossas angústias fomos delineando nosso trabalho.

Ainda não chegamos a um consenso a respeito do conceito de interdisciplinaridade e nem da melhor maneira de a colocarmos em prática. Acreditamos, no entanto, que é fundamental o professor ir, aos poucos, adquirindo uma postura interdisciplinar dentro de seu próprio conteúdo. A partir do momento em que se utilizam estratégias variadas, como, por exemplo, poemas, letras de músicas, dramatizações, textos descritivos ou desenhos em qualquer disciplina, quebra-se um pouco o estereótipo de que desenho só é realizado em Artes, cálculos só aparecem em Matemática e assim por diante. Acreditamos também que esta postura acaba sendo conquistada e ampliada quando o professor vivencia uma experiência de planejamento coletivo, troca e partilha e também se disponibiliza a trabalhar com a flexibilização das fronteiras.

¹³⁵ Para um detalhamento maior do trabalho realizado nas aulas de Português, veja anexo 1.

Para o ano de 2005 o tema geral da escola como um todo é a “Cultura de Paz” e esse tema tem sido trabalhado em cada sala de aula, por diferentes professores, principalmente através das Assembléias de Classe que têm como um dos objetivos principais o diálogo e a prática da democracia para a superação dos conflitos.

Para o primeiro semestre o tema escolhido foi o “Meio Ambiente” e nós, professores do grupo, levantamos os seguintes sub-temas:

5ª série: Lixo e coleta seletiva

6ª série: Desmatamento e inter-relações entre animais e plantas

7ª série: O corpo como nosso ambiente: saúde e prevenção

8ª série: Poluição do ar, água e solo (Temas atuais)

Um primeiro levantamento desses temas foi feito em uma das nossas reuniões do subgrupo e levado para reuniões de GT e de TDC (Trabalho Docente Coletivo), das quais a maioria dos professores de 5ª a 8ª série participa. Cada professor foi, então, adequando suas práticas pedagógicas a esses temas, uns mais, outros menos, uns com mais dificuldade, outros com menos.

Como atividade para fechar o semestre, a escola programou uma caminhada pelo bairro, levando os temas trabalhados com os alunos para serem mostrados à comunidade. Como o tema era para a escola como um todo, conseguimos trabalhar de forma mais ampla com alunos de outras classes também. Desse modo, crianças das 3ªs séries se juntaram ao tema de Poluentes, desfilando com as 8ªs e 5ªs séries. Fauna e Flora foram trabalhadas além da 6ª série, com as crianças de 1ªs e 4ªs séries. O corpo humano foi trabalhado pelas 7ªs e também pelas 2ªs séries.

Convidamos para tal evento entidades e órgãos da região que trabalham com as questões de cada sub-tema e que apresentam respostas para os problemas levantados. Assim, a Cooperativa Santo Expedito, que coleta lixo reciclável, esteve presente na caminhada e em algumas aulas com as 4ªs e 5ªs séries como alternativa para resolver as questões de lixo no bairro. Nós também os visitamos para conhecer melhor o que é uma separação de lixo. Representantes do “Tambor dá Saúde” também estiveram conosco na caminhada, pois são responsáveis pela distribuição gratuita de preservativos masculinos, fazendo parte de um projeto do Ministério da Saúde para a prevenção de DSTs/AIDS. Durante a caminhada distribuíram tais preservativos. E finalmente, como resposta ao desmatamento, os alunos distribuíram sementes e mudinhas de plantas à população.

Percebemos que a organização e o preparo de um evento como esse, que mobiliza a escola como um todo, é também um incentivo ao trabalho interdisciplinar. Tivemos várias dificuldades ao longo do processo, mas abriram-se possibilidades e espaços para o corpo docente (especialmente o de 5ª a 8ª série) planejar conjuntamente, trocar idéias, tomar decisões... O resultado foi positivo, com um envolvimento um pouco maior da comunidade em relação à caminhada realizada no ano anterior. Houve também frustrações, como, por exemplo, uma presença dos alunos na caminhada bem menor do que era esperado, desde os alunos menores até os maiores, a dificuldade de envolvimento de alguns professores, o cansaço natural de um final de semestre. São desafios a serem vencidos ao planejarmos as nossas próximas caminhadas.

O subgrupo Interdisciplinaridade é formado atualmente por cinco professoras de diferentes componentes curriculares: Ciências, História, Português, FEC (Filosofia, Ética e Cidadania) e Inglês, cuja professora acaba de se juntar ao grupo. O grupo tem conseguido

estreitar os vínculos de confiança e amizade entre os participantes, mas tem oscilado entre momentos de muita disposição e fé na possibilidade de realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar e momentos de desânimo, em que parece que a gente não consegue caminhar e “produzir”. Acreditamos que essa troca, esse partilhar de momentos entrecortados de entusiasmo e desânimo fazem parte do processo e é através dele que a nossa postura enquanto profissionais vai se modificando e nos permitindo enfrentar diferentes desafios de uma maneira mais flexível. Acreditamos, entretanto, que ainda há um longo percurso a ser percorrido a caminho da interdisciplinaridade, que vai se fazendo a cada dia.

Utilizando a metáfora empregada por Cecília Warschauer, 1997 (p.69), nosso desafio constante tem sido o de criar pontes entre diferentes territórios: entre as “matérias escolares”, através de uma atitude interdisciplinar; entre escola e vida, através de aprendizagens significativas e entre a(s) teoria(s) e a prática do professor, abreviando a distância entre ensino e pesquisa, entre o professor e o pesquisador.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Se for feita uma comparação entre o trabalho por mim realizado em 2003 e o realizado agora, em 2005, posso perceber que houve um bom crescimento profissional nesse período. E, sem dúvida, posso afirmar que o projeto “Escola Singular: Ações Plurais” tem contribuído muito para esse crescimento e essa melhoria de qualidade. Enquanto grupo, estivemos mais juntos, mais unidos, estudando, discutindo, refletindo, buscando novos caminhos, aprendendo uns com os outros. Sinto-me uma professora mais feliz e mais segura, mais confiante ao lidar com as dificuldades. Por isso acho fundamental que continuemos esse processo, intensificando ainda mais as nossas ações e as nossas pesquisas.

Termino o meu relatório enfatizando a importância de estarmos em uma escola que vive um projeto como esse, em que se atribui um grande valor ao fato de o professor também estar aprendendo, descobrindo, pesquisando, lidando com suas/nossas dificuldades. E um dos desafios tem sido a escrita, o registro reflexivo do cotidiano da escola. Segundo Fernandes (2005, p.113), “as narrativas escritas sobre o cotidiano escolar precisam ser entendidas e valorizadas como possibilidades privilegiadas de formação e de construção/reconstrução dos saberes e conhecimentos dos sujeitos-professoras e da escola”. Acreditar que estamos constantemente nos formando e (re)construindo saberes e conhecimentos é também acreditar na potencialidade de toda a experiência desse projeto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, C. H. Entre a disciplina e a (re)invenção: a escrita das professoras no cotidiano escolar e nos entremeios do discurso pedagógico. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Graf. FE, 2005. p. 101-114.

FURLANETTO, E. C. O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, A. G. (Org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira, 2000.

WARSCHAUER, C. *Elaborando o roteiro*. A roda e o Registro. Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 39-80.

ANEXO 1

O TRABALHO EM SALA DE AULA: AS AULAS DE PORTUGUÊS

Trabalho desenvolvido no 3º trimestre de 2004:

Na 8ª série A, o tema principal desenvolvido com eles foi o trabalho e as profissões. O tema foi escolhido por ser esse um período da vida deles em que alguns já estão fazendo escolhas profissionais, prestando vestibulinho para escolas técnicas ou procurando um emprego. Cada aluno realizou entrevistas com dois profissionais de áreas diferentes, escolhidos por eles mesmos. Poderia ser um parente, conhecido ou mesmo profissionais da própria escola. As perguntas das entrevistas foram elaboradas em sala de aula, de maneira coletiva. Depois de realizadas, os alunos se juntaram em pequenos grupos e confeccionaram cartazes sobre as profissões com trechos das entrevistas, comentários e ilustrações. Durante o trimestre, várias das leituras propostas tinham esse tema como assunto principal, como por exemplo o poema “Operário em construção” de Vinícius de Moraes, um pequeno texto retirado do livro “Cidadão de papel” de Gilberto Dimenstein que aborda o trabalho realizado por crianças bem pequenas na colheita de algodão, um texto de Guilherme Werneck que trazia a experiência de um office-boy e a discussão sobre o desemprego e o trabalho informal, entre outros. O trabalho com produção de textos também enfocou esse tema e dessa forma os alunos produziram dissertações, charges e textos adivinhatórios sobre esse assunto. Também assistimos a um vídeo sugerido pela Orientadora Pedagógica da escola que trazia itens relacionados com o trabalho, tais como a elaboração de um *curriculum vitae*, a entrevista no processo de seleção, a importância de ser uma pessoa envolvida profissionalmente, etc. Os alunos também trouxeram as suas próprias experiências, seus sonhos, suas ambições, seja nas produções escritas, seja nos momentos de conversa e debate. Foi um trabalho bem interessante e a grande maioria dos alunos esteve envolvida.

Nas sétimas séries, desenvolvemos o tema meninos e meninas de rua, que foi desencadeado a partir da leitura de um trecho do livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado. A partir daí, outros sub-temas surgiram tais como drogas, prostituição, gravidez na adolescência, a falta da escola e da família na vida dessas crianças e adolescentes, entre outros. Procurei trabalhar com eles textos variados enfocando esses assuntos. Entre eles posso destacar o trabalho com o

poema “Bicho” de Manoel Bandeira. Após a leitura e comentários sobre o poema, os alunos produziram um texto poético em que relatavam uma cena sofrida, realmente vista ou imaginada por eles nas ruas de nossa cidade. Também foi importante a leitura da crônica “Na escuridão miserável” de Fernando Sabino que fala sobre a vida de Teresa, uma menina de dez anos que trabalha como doméstica em uma casa de família e é muito explorada por sua patroa. Após todo um trabalho com o texto (de reflexão, compreensão, estudo do vocabulário...), foi proposto que os alunos imaginassem qual teria sido o futuro de Teresa. Ela já teria os seus vinte anos, mais ou menos e o que teria acontecido com ela? Os alunos produziram um texto narrativo e foi muito interessante ler com eles alguns dos textos produzidos e ver como há uma infinidade de possibilidades para o futuro de uma pessoa e que fatores poderiam influenciar nesse “destino”.

Vale ressaltar que o trabalho com as sétimas séries não foi muito tranquilo nesse último trimestre. As duas turmas nem sempre se mostravam envolvidas ou motivadas com as aulas de Português. Foi um desafio muito maior do que o vivido, por exemplo, com a 8ª série A. Houve momentos em que consegui envolvê-los, mas foi um processo bastante difícil. Sem dúvida, o fato de termos esses espaços de discussão e troca na escola me ajudou bastante a encontrar alguns caminhos para enfrentar esses desafios.

Nas duas sextas séries o tema desenvolvido foi o trabalho infantil, assim como a consciência de que nessa época da vida deles o estudo acaba sendo o seu trabalho e de como é importante ter essa oportunidade de poder estar estudando e se dedicando apenas a isso. Iniciamos com a leitura do texto “De sol a sol” de Lucília de Almeida Prado que mostra a realidade de crianças que precisam deixar de estudar para ajudar seus familiares no trabalho na roça. A partir daí foi realizado um trabalho de leitura e pesquisa que enfocou algumas crianças que trabalham e como é a realidade deles: os meninos carvoeiros, as crianças do sisal, os cortadores de cana, entre outros. Em pequenos grupos, os alunos escolheram um desses grupos de trabalhadores e fizeram textos sobre eles. Houve um grande envolvimento dos alunos e eles produziram trabalhos muito bons. Houve uma boa integração com a disciplina de História que trabalhava a escravidão no passado e hoje em dia.

Em todas as séries procuramos trabalhar e discutir a questão dos preconceitos, da desigualdade, dos direitos humanos que nem sempre são respeitados.

Trabalho desenvolvido no 1º semestre de 2005:

Ao abordar o tema “Meio Ambiente”, foram realizadas as seguintes atividades nas aulas de Português por mim ministradas:

Com a 5ª série A, o sub-tema Lixo e coleta seletiva foi escolhido para ser trabalhado. Iniciei o trabalho com uma conversa com os alunos sobre a importância da coleta seletiva de lixo. Eles já tinham estudado um pouco sobre isso na disciplina de Ciências e foram se colocando, levantando alguns pontos importantes. Propus a eles que fizessem uma entrevista com familiares ou vizinhos para sabermos se as pessoas costumam separar o lixo reciclável de suas casas para a coleta seletiva. Preparamos juntos as perguntas e cada aluno entrevistou duas pessoas. Percebemos, através das entrevistas, que boa parte da população sabe o dia em que é feita a coleta em seu bairro, mas nem todos têm o hábito de separar o lixo. Simultaneamente, fomos fazendo a leitura de alguns textos sobre o assunto: “Papel/Vidro/Plástico/Metal” (Revista Globo Ciência), “A praga do lixo” (Revista Veja, 18/06/97), “Por que a coleta seletiva ajuda o planeta” (Folha de

S. Paulo, 17/05/96), entre outros. Fizemos também a leitura de uma história em quadrinhos em que aparecia um menino que começa a jogar o lixo no chão e, ao final da história, se encontra praticamente embaixo de uma montanha de lixo que ele mesmo tinha jogado. Os alunos transformaram a história em quadrinhos em um texto narrativo. Essa atividade foi feita no laboratório de informática, onde cada aluno criou e digitou o seu texto, refletindo sobre as consequências de se jogar lixo no chão. Fiz também com eles a leitura das histórias “A queda da fadinha no lixão” de Vânia Dohme e “O saci e a reciclagem do Lixo” de Samuel Murgel Branco. Essas histórias foram escolhidas por tratarem do tema de forma lúdica e poética, levando-nos a repensar o tema em contato com diferentes textos literários. A música “Rap do reciclar” também foi levada para as aulas quando cantamos e nos alegramos, assim como um canto dos índios norte-americanos, um jogral musicado com frases retiradas de uma carta escrita pelo chefe Seattle ao presidente dos Estados Unidos. Como finalização do trabalho com esse tema, os alunos, em pequenos grupos, elaboraram um passatempo com o tema (caça-palavras, cruzadinhas, labirinto, etc.).

Com a 6ª série A, trabalhamos o sub-tema Desmatamento e inter-relações entre animais e plantas. Iniciei o trabalho ensinando a eles também o jogral musicado dos índios norte-americanos. No entanto, a aceitação e o envolvimento dos alunos não foram tão bons quanto na 5ª série e por esse motivo foram trabalhadas menos frases do canto. Passei então a trabalhar com os poemas “Era uma vez” de Maria Dinorah e alguns “Classificados Poéticos” de Roseana Murray, poemas que abordam a influência das ações do homem no meio-ambiente. Conversamos, a partir da leitura desses poemas, sobre o mundo que temos e o mundo que gostaríamos de ter e em seguida os alunos criaram um texto poético com essa proposta. Além disso, foi levada para eles a música “Matança” de Xangai, que aborda a devastação e o destino das árvores que são cortadas. Fizemos também a leitura das histórias “Mata vermelha” de Márcia Kupstas e “Sumaúma, a mãe das árvores: uma história da Floresta Amazônica” de Lynne Cherry, além de trabalhar com os textos “Da utilidade dos animais” de Carlos Drummond de Andrade e “O verde” de Inácio de Loyola Brandão. Todos esses poemas, textos e canções foram escolhidos por abordarem o tema Desmatamento e inter-relações entre animais e plantas, possibilitando discussões e reflexões sobre a maneira como o homem pode/deve interferir nessas relações.

Nas duas turmas de 7ª série, a proposta era que trabalhássemos o subtema O corpo como nosso ambiente: saúde e prevenção. Como já vinha desenvolvendo com esses alunos o tema Adolescência, procurei enfocar a prevenção em relação à sexualidade (gravidez indesejada, DST's e AIDS) e em relação ao uso de drogas. Assistimos ao vídeo “Julieta e Romeu” (ECOS), que discute a importância do uso do preservativo masculino, fazendo um debate sobre esse assunto após a exibição do vídeo. Em relação ao uso de drogas, fizemos a leitura de alguns trechos do livro “Liberdade é poder decidir” de Maria de Lurdes Zemel e Maria Eliza de Lamboy (Editora FTD, 2000). Esse livro tem uma abordagem bastante interessante - a começar pelo título - deixando bem claro ao leitor que o objetivo do livro é apenas esclarecer para que cada um possa decidir quais são os seus melhores caminhos. Essa postura é importante, na minha opinião, pois temos alunos que já fazem uso de determinadas drogas ou mesmo têm familiares envolvidos com essa realidade. Portanto, se chegamos com uma postura de repressão e discriminação, os alunos terão uma certa resistência a esse assunto. As classes, depois, foram divididas em pequenos grupos e cada um pesquisou uma determinada droga, apresentando à classe o resultado de sua pesquisa. Nas apresentações os alunos usaram de estratégias diferentes tais como teatro de fantoches, dramatizações, cartazes, transparências no retro-projetor, etc. Houve grupos que se

envolveram bastante e fizeram apresentações de um ótimo nível, mas também houve alguns que não se comprometeram e nem sequer apresentaram. Assistimos também ao vídeo “10 coisas que você precisa saber sobre drogas” (TV Globo) e debatemos sobre ele, observando inclusive que é um vídeo que já está um tanto defasado (foi feito na década de 90), deixando de trazer algumas drogas que hoje são usadas e na época não eram, como, por exemplo, o ecstasy. Para o fechamento desse tema fizemos a leitura de um texto de Lydia Aratangy intitulado “Sobre rocas e fusos”, no qual a autora traz a história da Bela Adormecida, dizendo o quanto não adianta mandarmos queimar todas as rocas do reino, ao invés de conscientizar a pessoa sobre o perigo de determinado assunto. Discutimos, então, o papel da família e da escola, a importância de abordarmos temas que às vezes são considerados tabus (tais como drogas e sexualidade) e que por isso são evitados de serem tratados.

Houve, de um modo geral, um bom envolvimento das duas turmas de 7ª série em relação aos temas trabalhados.

Já na 8ª série A o trabalho não foi tão tranquilo de ser desenvolvido, talvez pelas características da turma (agitada e um tanto descompromissada). Combinamos que para a 8ª série os sub-temas seriam Poluição do ar, água e solo, procurando ligá-los à atualidade. Começamos com a leitura de um texto dissertativo de Samuel Murgel Branco: “Na natureza há um equilíbrio que não deve ser destruído”, na tentativa de trazer alguns pontos essenciais para a discussão dos temas. Trabalho difícil, pouco envolvimento dos alunos. Trouxe, então, um vídeo para assistirmos: “10 coisas que você precisa saber sobre poluição e saúde” (TV Globo). Os alunos se envolveram um pouco mais com o vídeo, fazendo algumas anotações, participando de uma pequena discussão após a exibição do mesmo. Em seguida, fizemos a leitura de uma propaganda em comemoração ao dia da Terra intitulada “Nave espacial”. A partir dessa leitura e de uma conversa sobre as características de um cartaz ou texto de propaganda, os alunos elaboraram, em pequenos grupos, os seus próprios cartazes de comemoração ao dia do Meio Ambiente, 5 de junho. Trouxe, também, para a classe várias reportagens retiradas da revista Super interessante – especial ecologia – que trazia artigos sobre temas bastante atuais ligados à poluição, ao clima, ao lixo, etc. Cada grupo escolheu um desses temas, fez a leitura do artigo, pesquisou em outras fontes sobre o assunto e confeccionou cartazes. Foi feita também a leitura do poema: “O homem, as viagens” de Carlos Drummond de Andrade que questiona o poder que o homem tem de explorar um lugar e, após o “esgotamento” do mesmo, ir em busca de novos lugares, como se o universo e suas riquezas fossem inesgotáveis.

Volto a dizer que o trabalho com essa turma não foi fácil, havendo um envolvimento muito pequeno por parte dos alunos.

ESCOLA INCLUSIVA (?)

Andréa Fernandes de Sá

No ano de 2001, por meio de concurso público, iniciei meu trabalho na Escola da Rede Municipal de Campinas EMEF “Padre Francisco Silva” como professora efetiva de Educação Especial. Neste momento, também iniciou uma outra professora de Educação Especial, possibilitando uma parceria. Juntas, temos tentado, ao longo destes anos, trabalhar pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, procurando entender e superar os obstáculos e dilemas que aparecem em nosso cotidiano.

Inicialmente, meu horário na escola era o intermediário, das 11 às 15 horas, e atuava apenas com crianças de 1ª à 3ª séries. Posteriormente, com a possibilidade do aumento da carga horária semanal, passei a dividir meu horário entre o intermediário e vespertino (15 às 19 horas) de 2ª a 6ª feira e incluí em meu horário também os alunos de 6ª à 8ª série. No período matutino da escola, estão os alunos de 3ªA, 4ª, 5ª séries e são acompanhados pela outra professora de Educação Especial.

Durante nosso período de aula, procuramos organizar alguns horários para garantir que a nossa parceria aconteça com a finalidade de discutirmos casos de alunos e questões referentes à inclusão.

Atualmente, a escola deve ser considerada um espaço inclusivo, um espaço de todos e para todos. O aluno com necessidades especiais está amparado por leis que garantem seu acesso ao ensino regular. A escola inclusiva deve buscar atender e entender a diversidade humana.

A partir dos dilemas e problemas por nós vivenciados no cotidiano de uma escola inclusiva e a possibilidade da parceria com a universidade, iniciamos um novo momento de trabalho, com orientação para pesquisas, estudos e descobertas. Temos o objetivo de, juntos, com a universidade e o apoio da FAPESP, promover o processo ensino-aprendizagem, investindo em nosso desenvolvimento profissional.

Entre as categorias de objeto de estudo do nosso projeto apresentado à FAPESP, focamos nossa atenção nas ações didático-pedagógicas e tentamos buscar, através de nossos estudos e reflexões, quais decisões e ações devem ser tomadas dentro e fora da sala de aula buscando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Considero necessário esclarecer o que entendemos por alunos com necessidades educacionais especiais, quem são estas crianças, quem acreditamos que, dentro do contexto escolar, precise de uma orientação e/ou atenção especial.

Acreditamos que aluno com necessidade educacional especial é todo aquele que em algum momento de sua vida escolar tenha necessidade de uma atuação diferente daquela que tem sido oferecida para o grupo de alunos ao qual ele faz parte. É este aluno, que por algum motivo não tem tido sucesso em sua vida escolar, que temos voltado nossa atenção, no sentido de recuperar e entender o que não vai bem.

Nosso entendimento sobre alunos portadores de necessidades especiais está baseado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que defende:

“Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e

múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.”(p.43)

“Hoje com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados, agora reorganizados em consonância com essa nova abordagem” (p.43-44)

Para este primeiro relatório a ser enviado para FAPESP, levantei alguns dos dilemas e problemas vivenciados no cotidiano de nossa escola que, como todas as outras da rede municipal de ensino, deve ter uma proposta inclusiva. Foquei minha atenção nas ações didático-pedagógicas que tenho realizado e também questionado após estudos e reflexões individuais e junto ao grupo de professores que também fazem parte do projeto, quais decisões e ações devem ser tomadas dentro e fora de sala de aula buscando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Levando em consideração nosso objetivo no projeto, que é buscar ações didático-pedagógicas que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, farei um levantamento dos alunos atendidos e mostrarei uma ficha (anexo), na qual serão organizados os dados e as ações junto a alunos atendidos pela educação especial, no intuito de melhor organização do trabalho e possibilidade de acesso aos professores para que tomem ciência das ações propostas com os alunos; e as ações que tenho realizado para alcançar tais objetivos. Farei também um estudo a respeito do tema abordado com a finalidade de buscar entender as ações que realmente favorecem a inclusão.

Anteriormente, considero válido mostrar qual é o papel que a educação especial tem desempenhado até o momento na EMEF, à qual pertencemos, e quais atividades e ações temos priorizado em nosso cotidiano. Mostrarei a seguir, o que é previsto e esperado em nosso projeto político pedagógico (PPP) das professoras de educação especial com o intuito que a inclusão aconteça. Todas as ações previstas no PPP foram elaboradas e discutidas a partir de reuniões realizadas com todos os professores de 1ª a 8ª série e equipe de gestão (orientadora pedagógica, diretora e vice-diretora).

Planejamento de Educação Especial- EMEF “Padre Francisco Silva”:

- 1.Promover a inclusão do aluno portador de necessidades especiais, inclusive dos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento com o grupo.
- 2.Oferecer todo apoio e mediação que o aluno portador dessas necessidades especiais precisar para um melhor aproveitamento e desenvolvimento escolar; por meio de ações que facilitam a aprendizagem dos alunos em sala de aula, que promovam uma melhor relação destes com professores, colegas e funcionários; que orientem na sua adequação às regras de convivência com o grupo e auxiliem na organização de seus materiais e compromissos escolares.
- 3.Esclarecer dúvidas da equipe escolar e da família, possibilitando um conhecimento

mais amplo sobre este aluno, buscando atitudes conjuntas.

Ações:

1. Acompanhar alunos em disciplinas que apresentem maior dificuldade;
2. Auxiliar alunos na realização de provas e trabalhos, cujo entendimento é prejudicado pela própria deficiência;
3. Possibilitar horários para um reforço escolar, o qual terá por finalidade trabalhar conteúdos escolares e pré-requisitos para o entendimento das matérias estudadas;
4. Esclarecer aos alunos, professores e funcionárias as necessidades específicas de cada aluno;
5. Encaminhar alunos para serviços médicos e terapêuticos quando necessário;
6. Estabelecer contato com a família e demais profissionais que acompanhem o aluno para troca de informações e orientações;
7. Buscar quando necessário, novos atendimentos para os alunos, na tentativa de motivá-los e integrá-los socialmente;
8. Auxiliar a direção e professores na investigação e estudo dos casos levantados pela equipe escolar;
9. Adaptação de materiais utilizados em sala de aula.

Neste ano de 2005, estão sendo atendidos pela educação especial 36 alunos de 1ª a 8ª série. São crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e não tem diagnóstico e também alunos com diagnóstico de surdez, cegueiras, paralisia cerebral, síndromes, condutas típicas e outros.

Neste ano, tivemos na escola um considerável aumento de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Junto a este fato, a equipe de professores tem procurado entender e orientar alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, alunos que anteriormente eram responsabilidade apenas do professor de educação especial, ficando atualmente para a orientação e atuação do professor de educação especial os alunos considerados pela equipe de professores, com maior comprometimento no processo de aprendizagem.

Quem irá dizer ou identificar estas dificuldades no aluno será o professor de sala de aula, é ele quem passa a maior parte do tempo com o aluno e terá condições de perceber que algo não vai bem com seu aluno. Para o professor dizer que algo não vai bem, ele se utiliza de indicadores que o levam a notar determinadas diferenças entre seus alunos.

Essas diferenças são notadas a partir das concepções do professor de como ele avalia seu aluno e quais os seus conceitos de desenvolvimento. Como coloca Smolka (1994), a palavra desenvolvimento carrega diferentes noções que ao longo do tempo foram compondo seu significado e foram se estabilizando no uso social. Depende dos pressupostos em que os professores estarão baseados eles identificarão e farão a leitura dos indicadores de desenvolvimento de seus alunos.

Os indicadores são estabelecidos a partir de determinados pontos de referência e, para Smolka (1994), falar em pontos de referência significa apurar os fundamentos e o lugar de onde se olha e também interpreta determinado acontecimento. Quando o professor avalia o desenvolvimento de seu aluno, os indicadores que ele se utiliza para esta avaliação, estão baseados ou fundamentados em seus conhecimentos, valores, crenças, desejos e preconceitos.

Portanto, quem determina se aluno necessita ou não do professor de Educação

Especial é o professor de sala de aula. E a partir do momento que o professor percebe que algo não vai bem com seu aluno, ele pede o apoio do professor de Educação Especial. No momento, concordo que o encaminhamento deva acontecer desta forma, pois é o professor de sala de aula quem acompanha o aluno durante o período de aula ele deve estar atento ao grupo, não cabe a outro profissional a tarefa de entrar em sala e procurar ou apontar problemas. Mas também é fundamental que o profissional de Educação Especial esteja preparado para questionar um encaminhamento caso ele acredite que o aluno não necessite de apoio especializado.

Carvalho (1999) faz uma reflexão a respeito das barreiras que podem ocorrer em relação à aprendizagem do aluno na escola e principalmente na sala de aula. A autora coloca que as barreiras à aprendizagem são obstáculos que se impõem aos alunos, criando para eles dificuldades no processo de aprendizagem. Para ela, são vários os fatores que podem gerar estas dificuldades que podem ser intrínsecos ao aluno, ou externos a ele. Estes obstáculos à aprendizagem podem ser observados não só nos alunos com deficiência, mas também naqueles com altas habilidades e até mesmo nos ditos normais.

Para Carvalho (1999), esta situação se caracteriza como problema, quando a escola não encontra uma alternativa adequada para atender às necessidades educacionais de seus alunos. Segundo a autora, para remover as barreiras à aprendizagem é necessário pensar em todos os alunos como seres em processo de crescimento e desenvolvimento, que vão vivenciar o processo ensino-aprendizagem de diversas maneiras ou por suas diferenças individuais ou por seus interesses e motivações. Coloca também que para remover as barreiras à aprendizagem é necessário conhecer as características do processo de aprender, assim como as características do aprendiz.

A aprendizagem para a autora é um processo individual e neste processo muitas variáveis podem interferir criando, em alguns casos obstáculos e para removê-los se faz necessário pensar na escola atual, que deve estar aberta à diversidade.

Para pensar em uma escola aberta à diversidade, acredito que haja necessidade de pensar em que medida temos favorecido a aprendizagem de todos os alunos considerando a pluralidade dentro da sala de aula.

Goffredo (1999) coloca que é necessário que o professor de sala de aula entenda o significado de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola que tem como principal desafio garantir o sucesso de todos os seus alunos com ou sem deficiência. Como também é necessário que entenda que seus alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagem e assim utilizam caminhos que o professor pode desconhecer. Salienta que é importante a formação da consciência crítica do professor quanto a sua responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, sejam eles deficientes ou não.

Tenho buscado os autores que falam de inclusão no intuito de compreender se minhas ações favorecem a inclusão e tenho tentado entender e problematizar qual é a função do professor de educação especial, levando em consideração que a responsabilidade pela aprendizagem do aluno (de todos os alunos) é do professor de sala. Percebo que para alguns professores, o aluno que para eles apresenta uma necessidade educacional especial, com deficiência ou não, é responsabilidade única do professor de Educação Especial já que, segundo eles, não foram formados para isso.

Tenho percebido neste ano que esta resistência dos professores em relação ao aluno especial tem tomado novos rumos, tendo em vista que um grupo de professores tem se dedicado a alunos com necessidades especiais em seus projetos.

Pensando em ações que visam à inclusão, considero importante trazer o texto de Carvalho (1999), pois trata da necessidade de adaptações curriculares como fundamental para possibilitar a permanência do aluno na escola. A autora considera que inserir alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino seja um passo em direção à inclusão, mas ele deve ser seguido de medidas pedagógicas que favoreçam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento escolar, ou seja, possibilitar a todos os alunos o acesso ao currículo.

Segundo a autora, o currículo pode ser um obstáculo para o aluno com necessidades educacionais especiais na escola, principalmente quando este currículo “impõe uma referência homogênea a ser alcançada por todos os educandos, independente das condições particulares que possam apresentar” (p.53).

Mantoan (2004) considera que a questão principal a ser discutida para que a escola inclusiva aconteça da melhor maneira possível, deva ser as práticas de ensino, que devem ajudar ao professor a ensinar a todos de uma mesma turma, atingindo a todos, apesar das suas diferenças.

Relata também:

“Em uma palavra, uma escola de qualidade é um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autônomas, críticas, uma instituição em que todas as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, solidário, participativo, colaborativo. Escolas assim definidas são contextos educacionais capazes de ensinar a todos, numa mesma turma. E nesse sentido, não excluem ninguém de seus programas, de sala de aula, das atividades e do convívio escolar mais amplo. Ensinar a turma toda, sem exclusões. Para ensinar a turma toda, parte-se da idéia de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas a seu modo e a seu ritmo e de que o professor não deve desistir, mas nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade de seus alunos conseguirem vencer obstáculos escolares, apoiando-se na remoção de barreiras que os impedem de aprender” (p.2).

Mantoan (2005) critica que a maioria dos projetos de inclusão escolar ainda persiste em remendar situações escolares referentes a dificuldades de alguns alunos que não acompanham a turma toda, e reduzem a questão a atendimentos à parte, o que só fazem aumentar a rotura do ensino regular. Quando se cria contextos educacionais capazes de ensinar a turma toda, se faz necessário uma reorganização do trabalho escolar e não mais favorecer as adaptações curriculares, a facilitação das atividades escolares, além dos programas para reforçar as aprendizagens ou mesmo acelerá-las. A possibilidade de se ensinar a turma toda, sem discriminação e sem adaptações pré definidas de métodos e práticas especializadas são consequências de uma reestruturação do projeto pedagógico escolar.

“É, sem dúvida, a heterogeneidade que dinamiza os grupos, que lhes dá vigor e funcionalidade. O nosso desafio como educadores é reunir alunos de diferentes níveis, diante de uma situação de ensino, em grupos desiguais, pois é assim que se passa na vida e é assim que a escola deve ensinar a ter sucesso na vida ” (Mantoan, 2005, p.3).

As adaptações curriculares podem favorecer não só o deficiente, mas também os alunos com necessidades educacionais especiais. Será que nossa escola está aberta para esta realidade? Como esta adaptação curricular, que está respaldada pela lei, poderá acontecer para beneficiar o aluno e sem se caracterizar como empobrecimento de currículo (como propõe para

discussão (Carvalho,1999).

Para o próximo momento do projeto, focarei meus estudos e pesquisas em adaptações curriculares, embora esta seja uma prática que vem sendo defendida por alguns autores e realizada em nossa escola, há autores, porém, que a consideram como uma forma de exclusão. Sendo assim, considero importante um aprofundamento sobre o assunto com o propósito de melhor entender e colaborar com o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, E. N. Adaptações curriculares: uma necessidade. In: *Educação especial: tendências atuais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 1999.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: *Educação especial: tendências atuais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 1999.

_____. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

GOFFREDO, V. L. F. S. A escola como espaço inclusivo. In: *Educação especial: tendências atuais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 1999.

SMOLKA, A. L. (Org.). A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. *Caderno de desenvolvimento infantil*. Curitiba CRDI/CNBB: n. 1. 1994.

MANTOAN, M. T. E. *Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://intervox.nce.ufri.br/~elizabet/turma.htm>. Acesso em 2004.

MANTOAN, M. T. E. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Disponível em: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>. Acesso em 2005.

ANEXO

FICHA DE ALUNO

Nome:

Idade:

Data de nascimento:

Responsáveis:
Irmãos:
Diagnóstico:
Relatório de outros profissionais:
Acompanhamentos fora da escola:
Ano que iniciou na escola:
Série que entrou:
Repetência:
Relação prof/aluno:
Opinião do professor:
-comportamento
-socialização
-rendimento escolar
Observação do aluno (dentro e fora de sala):
-comportamento
-socialização
-rendimento
Atendimento diferenciado:
Encaminhamentos:
Reuniões e retorno dos pais:

PROCURA POR UMA FÓRMULA

Antonio Roberto Barbutti

1. Por que participar do projeto?

Como membro do corpo docente, professor efetivo de matemática, da Escola Padre Francisco Silva participo do projeto Escola Singular: Ações Plurais desde seu início em fevereiro de 2004. Não como bolsista, mas recebendo pelas horas de reuniões e pesquisa dentro de minha jornada especial de trabalho, autorizada pela direção da escola, apoio este fundamental para que estivesse envolvido no projeto.

Este projeto teve início com a procura de solução para o problema de indisciplina que afligia todo o corpo docente e julguei ser importante a minha participação visto que tinha grandes problemas de indisciplina em sala de aula. Além disso, vi o projeto como uma oportunidade de estudar esta temática (tentar compreender a questão), trocar experiências com os colegas e assim chegar a uma solução. Os estudos reforçaram ainda mais a necessidade de minha participação, visto que para solução do problema de indisciplina dos alunos concluímos que era necessária uma ação conjunta de todos os profissionais educadores. Como ficar de fora? Eu era e sou o único professor de matemática da escola.

2. Por que ser bolsista?

Entretanto, passei a ser bolsista apenas a partir de Setembro de 2005, com a desistência do professor Renato¹³⁶. Vi, além da ajuda financeira, uma oportunidade de estar mais envolvido no projeto, participando dos subgrupos de estudos e deixando de ser apenas ouvinte nos seminários do projeto, em que cada bolsista apresenta o seu trabalho desenvolvido no subgrupo e na escola em geral. Ressalto aqui o meu arrependimento de não estar desde o início participando do subgrupo, pois é um espaço importante para troca de informações e experiências, com a seguinte diferença, nele os estudos e as discussões são mais detalhadas e ocorre sobre o objeto de interesse de cada um.

3. Qual é o meu objeto de pesquisa? O que fazer?

A minha formação acadêmica em nível superior foi Matemática Licenciatura e tive disciplinas voltadas para a educação. Dentro delas estudei bastante - ou foi o que mais me marcou - as idéias de Piaget para o ensino da Matemática. Posso até dizer que me tornei um adepto delas.

Quando comecei a participar do projeto deparei-me com um tal de Vygotsky, cuja linha de pensamento era seguida pela equipe da universidade. Ignorância minha, falta de estudo! Como professor não conhecer o trabalho deste russo e suas implicações diretas para a educação?!

¹³⁶ Nome fictício

Vamos correr atrás do tempo perdido, pensei.

Assim, iniciei a leitura sob a orientação dos profissionais da universidade, de textos sobre Vygotsky e livros traduzidos de seu trabalho. As leituras tinham um só objetivo: conhecer as idéias deste autor, confrontá-las, se possível, com as conhecidas de Piaget, e chegar a conclusões que me ajudassem a melhorar o relacionamento com meus alunos e a minha aula, tentando atingir um número maior de alunos, despertando o seu interesse pela matemática. Buscar resolver os problemas de aprendizado e de desempenho identificados na Matemática e que atingem um grande número de nossos alunos, também era nosso objetivo. Vencer aqueles velhos chavões dos alunos - Eu não gosto de matemática - e das escolas Matemática é a matéria que mais reprova – também faziam parte das preocupações. Realmente estou à procura de uma fórmula para resolver estes problemas que me acompanham como professor de matemática.

4. Tempo de trabalho

O meu tempo de trabalho ficou dividido em um encontro semanal de duas horas, chamado de GT (Grupo de Trabalho), onde se reuniam professores de 5ª à 8ª séries, grupo de gestão da escola, funcionários educadores e equipe da universidade. Nele se delineava o rumo do projeto, discutiam-se leituras feitas e pré-estabelecidas a partir da necessidade do grupo em vista da dinâmica em sala de aula, que envolve obrigatoriamente o aluno. Atividades lúdicas voltadas para o tema eram aplicadas, principalmente pelos profissionais da universidade. Palestras eram realizadas por integrantes do projeto ou por convidados de fora. Um espaço rico e propício para compartilharmos experiências.

Devo mencionar que a criação deste espaço foi possível devido, também, ao apoio direto da direção da escola, que remanejou os horários dos profissionais, permitindo o tempo livre para estes encontros. Muitas vezes quando precisamos de um tempo maior, além das duas horas, para os seminários, principalmente, sendo necessária a participação de todos os envolvidos no projeto, os alunos eram dispensados de parte das aulas para criação deste tempo maior e para todos. A equipe de gestão não via isto como uma perda para os alunos, mas como um ganho, pois seus educadores estavam em formação. A sala para o GT sempre esteve disponível, mesmo que a escola tenha sérios problemas de espaço físico para suas atividades. Também, sempre se deu prioridade para o projeto, seja na retirada de cópia dos textos utilizados, por exemplo, ou do fornecimento de qualquer outro material necessário ou equipamento solicitado. Também participava de mais uma reunião semanal, agora do subgrupo (chamado “GTzinho”), de duas horas de duração.

Quando passei a ser bolsista necessariamente deveria me integrar em um dos subgrupos, que já possuíam sua temática de estudo. O meu tema já estava decidido: estudar Vygotsky. Agora, em qual subgrupo entrar? Diante da dúvida, decidi participar de uma reunião de cada um, para conhecer o que estava sendo estudado e verificar, é claro, se o horário era adequado com minhas atribuições já assumidas para o ano. O primeiro a ser visitado foi o de “Relações Interpessoais na Escola”, cujo tema em destaque era afetividade. Estavam discutindo o texto “Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto”, não tive dúvidas era neste subgrupo que ficaria. Não precisei nem participar das reuniões dos outros, estava decidido. Só tinha um “porém”: o horário coincidia com meu TDI, atendimento que fazia com os alunos. Mas a mudança de horário do meu TDI foi prontamente atendida pela direção da escola. Deste grupo participavam Cláudia, professora de 4ª série, Ellen, professora de Geografia, Luana, professora de

Português, Maristela, professora de Educação Física, Beth, Orientadora Pedagógica, e Débora, inspetora de alunos que coordena vários projetos na escola e que participa mesmo não podendo ser bolsista.

O tempo de nossa reunião foi dividido em três partes: leitura e socialização de relatos (trinta minutos), leitura e discussão de texto (uma hora) e discussão do cotidiano (trinta minutos). O restante do tempo do projeto foi utilizado para leitura, pesquisa e escrita de relatórios.

5. Leituras

Iniciei a leitura dos livros “Pensamento e Linguagem” e “Formação Social da Mente”, ambos de Vygotsky, (Ed.Martins Fontes). A leitura destes livros está sendo bastante demorada, pois aparecem muitos termos específicos da Psicologia, cujo significado tenho que procurar em dicionários. Também são necessárias leituras complementares para entender idéias de outros autores mencionados nos livros.

As discussões com os colegas do projeto, no subgrupo ou GT, mesmo que não sejam sobre estes livros abordam o pensamento de Vygotsky, são importantes para o entendimento dos mesmos. Retomo novamente a leitura dos livros quando surge algo de novo nas discussões, que possam me ajudar na interpretação do texto. A cada releitura aparece sempre algo de novo e importante.

Fiz a leitura dos textos do livro “Identidade e Diferença” de Thomaz Tadeu da Silva (org.) / Stuart Hall e Kathryn Woodward. Estes textos foram indicados pela coordenadora do projeto, Ana Aragão, e escolhido no GT diante da temática “Identidade” a ser estudada. Textos polêmicos onde se apresentam duas concepções sobre o que seria a identidade: a essencialista e não-essencialista (construcionista). Na definição essencialista existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos partilham e que não se altera ao longo do tempo. Já, na não-essencialista, se focalizariam as diferenças existentes, assim como as características comuns ou partilhadas e prenderia atenção às formas pelas quais ela tem mudado ao longo do tempo. Aí eu me vi realmente entre os dois mundos de Platão: o mundo das idéias imutáveis (eternas) e o mundo das aparências sensíveis (perpetuamente mutáveis). E eu estava ali, nas discussões do GT, a defender o mundo que sempre acreditei como verdadeiro e dentro dele a identidade essencialista. Por ingenuidade ou ignorância? Ou talvez eu estivesse imprimindo valores dos conceitos, definições e teoremas demonstrados matemáticos à idéia de identidade? Valores como a verdade irrefutável e a independência do tempo, que não cabem dentro desta identidade construída e mantida a partir das condições sociais, que sabemos historicamente mudam.

Mas o tópico do texto com o qual realmente não concordei (tópico 2 – p. 19) foi quando faz referência à existência de uma crise de identidade nos tempos atuais. Como se pode falar em crise de algo que está sempre sofrendo mudanças e sendo redefinida? Esta crise que se fala não seria apenas mais uma de suas alterações, inerente a sua própria idéia? As noções de crise e mudanças são muito subjetivas para mim, assim como o parâmetro do tempo de duração para distingui-los, justificativas estas tentadas pelos meus colegas, na discussão, para me convencer. Ou seja, a mudanças de características que há tempos fazem parte de certa identidade seria uma crise. Uma falta de identidade!

É claro que este argumento não me convenceu. Será que este “olhar matemático” estaria novamente me pregando uma anedota e eu estaria procurando absurdos, contradições onde

não faz sentido procurar? Absurdos e contradições seriam aplicáveis somente no mundo das idéias de Platão e não nesta identidade aparente e real? Dúvidas!

No GTzinho me deparei com a leitura dos textos “Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto” de Marta Kohl de Oliveira, “A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores” de Ulisses F. Araújo e “Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural” de Maria Isabel da Silva Leme, todos encontrados no livro “Afetividade na Escola – alternativas teóricas e práticas” de Valéria Amorim Arantes (org.), SP, Summus 2003. A forma de discussão destes textos foi diferente.) primeiro - Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto - foi relido e acompanhado por todos nas reuniões, assim que surgia alguma dúvida ou um ponto considerado importante discutíamos sobre o que fora levantado, cada um expunha sua interpretação, até que chegássemos a uma opinião comum. Muitas vezes foi necessário ajuda da equipe da universidade, professora Ana Aragão ou professor Guilherme, para resolver as dúvidas. O problema foi que a leitura se tornou longa e cansativa - foi um alívio quando terminamos - por isso mudamos a estratégia para análise dos outros textos. Decidimos dividir o nosso subgrupo em dois e cada um destes seria responsável pela apresentação de um dos textos para o outro. Ganhamos em dinamismo e tempo. Pelo segundo texto de Ulisses F. Araújo ficaram responsáveis a Maristela, a Débora e a Lizete¹³⁷, este grupo apresentou para nós os pontos fundamentais do texto, que foram debatidos. Ao meu grupo, composto também pela Beth, Ellen e Cláudia, coube a elaboração da apresentação do último texto. Não fizemos a apresentação, pois entramos no período de férias escolar e o subgrupo não se reuniria neste período de recesso, ela ficou para fevereiro na retomada das reuniões.

6. Reflexões e mudanças em sala de aula

Tendo como objetivo do projeto o estudo e as reflexões que levassem às mudanças em sala aula para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, mudanças baseadas em fundamentos teóricos e/ou em experiências vividas ou compartilhadas, significando muitas vezes uma quebra de crenças e mitos que se arrastam há séculos na educação, fomos tendo clareza da forma como penso e vejo os alunos.

Primeiro uma crença: acreditava que após trabalhar certo conteúdo com os alunos, aplicaria uma prova individual para verificar se o aluno aprendeu ou não, cujo parâmetro utilizado seria o resultado da prova, que supunha estar diretamente atrelado ao aprendizado. Tão simples: faria, desta forma, uma avaliação do conhecimento dos alunos. Baseado na leitura e discussão, no GT, do texto “Avaliação e Aprendizagem” de Marta Potim Darsie (UFMG), FEUSP, ainda na época que não era bolsista, pude concluir realmente que era uma crença.

Numa prova, o que se verifica é o desempenho do aluno e não o seu aprendizado. Aprendizado nem sempre resulta em bom desempenho, um aluno pode ter aprendido, mas no dia da prova não estar emocionalmente tranquilo e errar tudo, ter baixo desempenho. Quantas vezes as professoras especialistas em alunos especiais, maria Rita ou Andréa, me relataram que alunos que tinham obtido resultados insatisfatórios nas minhas provas, conseguiam bons resultados com elas, sabiam resolver os exercícios, mas que na hora da prova não conseguiram. Eu mesmo comprovei esta diferença, seja na hora da correção individual com o aluno ou no horário de reforço (TDI), em que os próprios alunos resolviam corretamente os exercícios e apontavam

¹³⁷ Nomes fictícios.

muitas vezes onde haviam errado na prova.

Um outro fator importante no desempenho é o tempo da prova, que muitas vezes se torna pouco para alguns. É tentar normalizar alunos que sabemos que aprendem de formas e em tempos diferentes. Lembro-me das minhas provas de cálculo, no primeiro ano de faculdade, eu sabia resolver tudo, mas o tempo para mim era pouco. Para o meu professor, o tempo de resolução era importante para um bom desempenho. E o contrário também não é verdade, quem disse que bom desempenho significa aprendizagem? “Quem não cola não sai da escola” este velho ditado que todos os alunos sabem, burlar as regras de uma avaliação pode resultar em bom desempenho que não é sinônimo de uma aprendizagem.

Aprendizagem, para mim, passou a ser algo interno, intrínseco do aluno e quase impossível de ser avaliada. Desempenho pode ser verificado, só temos que tomar o cuidado de oferecer aos alunos várias formas de avaliação, para que erros não sejam cometidos.

Passei, então, a utilizar as minhas avaliações como mais um instrumento de aprendizagem, no processo de construção e reconstrução do conhecimento pelos alunos. Dando maior ênfase a trabalhos em grupos, permitindo, assim, que os próprios alunos se ajudassem numa troca de informações. As provas individuais eram, agora, mais um momento para exercitar cálculos e técnicas de resolução de exercícios. Quase sempre deixava exercícios similares aos da prova resolvidos na lousa. As perguntas no momento das provas não eram encaradas como falta de estudo, mas com uma oportunidade de solucionar dúvidas e mostrar para os alunos que eu estava aí para ajudá-los e não para ser um carrasco.

A principal mudança foi aceitar a relação, a interação entre afetividade e cognição. Usando um termo matemático afetividade = cognição, realmente uma igualdade, pois correspondem ao mesmo processo e a distinção é apenas conceitual. A leitura do texto “Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural” me mostrou um outro mundo, ou melhor, derrubou aquele que eu acreditava. E como foi difícil! Imagine um professor que sempre colocou a razão acima de tudo, adepto do mundo das idéias de Platão. Mundo este onde colocou esta ciência, a Matemática, de tão abstrata e bela que se tornou, como uma arte. Admitir ligações entre cognição e esta coisa corpórea cheia de sentimentos e emoções que mudam a todo instante, realmente seria muito difícil. Lembro-me de meu herói de adolescência, senhor Spok, da série Jornada nas Estrelas, ser racional, puramente lógico, liberto de emoções e sentimentos. Ia esquecendo de dizer que era um filme de ficção, só assim mesmo teríamos uma separação entre cognição e afetividade. Com uma coisa tenho que concordar com Platão, realmente o nosso corpo é uma casca que obscurece o conhecimento¹³⁸.

Passei, então, a valorizar e a investir na relação afetiva como meus alunos, a entender que um grito, uma conversa em hora não apropriada, uma resposta mal educada, uma disputa direta, um querer ser sempre ao contrário, um choro e tudo aquilo que muitas vezes chamamos de indisciplina, poderia ser um sinal de que algo estava errado. A parte afetiva estava abalada e, conseqüentemente, a cognitiva. E se este algo não fosse resolvido não teríamos provavelmente o tão esperado aprendizado. Tenho como experiência própria o caso de um aluno que na 5ª série, em 2004, não realizava as atividades, tinha sempre que chamar sua atenção para ele começar a fazê-las e terminá-las, pois sempre parava. Muitas vezes, enquanto grande parte da sala já havia terminado, ele estava ali parado, algumas vezes conversando ou brincando com o colega.

¹³⁸ Crença grega defendida por Platão no texto *Ménon* (dialogo de Platão) onde não existiria o processo de ensinar, quando a alma deixa o corpo ela contempla todos os segredos do universo, mas quando reencarna no corpo este obscurece todo conhecimento, ela se esquece do visto. Assim ensinar é na verdade recordar.

Professor, você só pega no meu pé – passou a responder. Obtinha somente desempenho insatisfatório, se dependesse apenas do meu parecer não seria aprovado. Não conseguiria acompanhar uma 6ª série. Foi aprovado e, logo no início de 2005, começou a apresentar o mesmo comportamento em sala de aula. Resolvi, então, convocá-lo para o meu TDI, dispensei os outros alunos que atendia. Queria acompanhá-lo individualmente para ver se identificava algum problema. Como era véspera de prova, resolvi simplesmente estudar junto com ele a matéria e mostrar que eu queria apenas ajudá-lo. Fazia o que eu propunha e até perguntava o que não entendia, coisa que nunca fez em sala de aula. Durante a prova, no dia seguinte, perguntou apenas se era igual ao que havíamos estudado juntos. É claro que sim, respondi. Obteve um ótimo desempenho e o resto do ano não tive mais nenhum problema com ele, passou a fazer todas as atividades e tornou-se atencioso quando o chamava. Provavelmente tenha outros fatores que influenciaram esta mudança, mas é admirável como um simples investimento na relação com o aluno, na afetividade, obteve um resultado tão positivo na aprendizagem.

Quanto às experiências trocadas no espaço do GT, o mais evidente e que se tornou prática em sala de aula, foi o fechamento coletivo, junto com os alunos, das médias dos trimestres. Comentei que gostaria de mostrar para os alunos como eu chegava à média final e se possível estabelecer junto com eles os critérios para tal. Tenho que confessar que inicialmente pensei nesta prática por ser mais conveniente para mim. Ganharia tempo e me sentia incomodado em ter que sozinho estabelecer I, S, B e O ¹³⁹ para cada aluno. Considerava isto subjetivo, tinha medo de errar, de repente atribuir uma nota a um aluno influenciado pela afetividade, meu sentimento em relação a ele. Professor você não me deu nota! Também, não suportava mais isto, ser cobrado pelos meus alunos, acusado, de ter dado nota ruim a eles. Como se eu fosse o responsável. Talvez até fosse, mas não no sentido que colocavam, não entendiam que esta nota representava tudo que eles próprios fizeram. Lembrei-me das discussões sobre indisciplina, em que Ana Aragão dizia que as regras devem estar bem claras para os alunos e ser estabelecidas conjuntamente com eles, para que haja respeito e compromisso com as mesmas. Estava tudo errado, os alunos não tinham a menor noção de como a média era estabelecida, eles nem faziam o controle das notas atribuídas as suas atividades, as quais resultariam na média.

Foi então, que a Neila, professora de História, relatou ter feito o conceito final do 2º trimestre junto com a 8ª série. E deu tudo certo, não houve confusão, briga por causa da média? Perguntei, pois este era um medo meu: que cada aluno tentasse particularizar um caso em proveito de sua própria nota. Neila respondeu que tudo tinha dado certo e que até um aluno que sempre reclamava de sua nota, achou justa a sua média I quando viu tudo, ou melhor, tudo o que não tinha feito.

Resolvi, assim, fazê-lo em uma sala como experiência, no caso foi a 7ª série B. Obtive resultados tão bons que fiz em todas as salas no 3º trimestre. Estabelecemos primeiro como as notas de cada atividade influenciariam a média, qual seria o peso de cada uma; em seguida discriminamos todas as possibilidades de nota na lousa e qual seria a respectiva média resultante. Como eles não faziam o controle, eu fornecia as notas das atividades de cada um e todos procuravam a média correspondente no quadro da lousa.

Realmente não houve a menor confusão, a atenção e a participação foram totais. Supreendeu-me como os alunos foram muito mais rigorosos do que eu nos critérios para se

¹³⁹ Conceitos atribuídos ao desempenho dos alunos que representam em ordem crescente: I insuficiente, S suficiente, B bom e O é ótimo.

estabelecer as médias. A autocrítica também se revelou, alunos admitiram o que fizeram e consideravam justa a média baixa.

Só vi vantagens em criar este espaço para o aluno participar desta etapa final de sua avaliação. Quanto à Matemática, uma oportunidade de trabalhar um pouco de probabilidade, de forma prática, no levantamento de todas as possibilidades das notas. Os alunos começaram a valorizar mais as atividades do dia-a-dia escolar, se tornaram responsáveis na execução delas e organizados, controlando as notas das mesmas. Tudo bem que seja uma melhora por um fator extrínseco, mas está dando certo, e quem sabe se torne intrínseco. A afetividade se tornou mais positiva, no sentido de que a minha relação com o aluno melhorou diretamente. Não sou mais o único responsável pela média, fui elogiado pelos alunos por esta prática na Assembléia de Classe¹⁴⁰ da 7ª série B.

7. Idéias para continuação do projeto

Pretendo continuar estudando Vygotsky, lendo tudo que puder sobre seu pensamento. Terminar a leitura e análise dos livros “Pensamento e Linguagem” e “A Formação Social da Mente”, já mencionados, e paralelamente iniciar a do livro “Aplicações de Vygotsky a Educação Matemática” de Lucia Moyses.

Iniciar um estudo de aspectos fisiológico e psíquico da cognição, que me levem a entender como se forma a capacidade de abstração, que considero importante para o pensamento matemático.

Participar da criação de um projeto na escola voltado para o ensino de matemática, juntamente com todos os professores das séries iniciais, pois acreditamos que as dificuldades de aprendizagem nessa ciência só serão vencidas se primeiro tivermos estabelecido os conteúdos e suas respectivas metodologia, não só separadamente para cada série escolar, mas para os nove anos de ensino fundamental. Seria ter todos os profissionais envolvidos neste ensino falando a mesma linguagem matemática.

A 1ª Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP – 2005) da qual nossa escola participou, mostrou o baixo nível de conhecimento em Matemática dos estudantes, fato já conhecido e comprovado por outros indicadores. O que levou Sueli Druck, vice-presidente da Sociedade Brasileira de Matemática, a escrever num artigo na Revista do Professor de Matemática: “E a gravidade da situação é de tal ordem que apenas um projeto nacional de grande vulto poderá a ela responder”. Concordo completamente com o escrito e vou tentar ajudar no que está ao meu alcance, ou seja, tentando fazer mudanças e encontrar soluções na Escola Padre Francisco Silva. Pois ainda sou professor e ser professor pressupõe ser idealista.

8. Agradecimentos

Tenho que cumprimentar a FAPESP por subsidiar e apoiar projetos desta natureza. Incentivando o professor pesquisador.

Não poderia deixar de agradecer a equipe da universidade, Ana Aragão, Guilherme

¹⁴⁰ Assembléia de Classe é um espaço criado, a partir do projeto, onde os alunos podem levantar, discutir e apresentar soluções para problemas de sala de aula. Também é um espaço em que se podem fazer elogios.

Prado pois sem eles este projeto com certeza não existiria. Foram deles, principalmente de Ana Aragão, a iniciativa de transformar um trabalho de apoio na escola em projeto. Quero salientar a importância deste intercâmbio existente entre escola e universidade, todas as novidades em termos de pesquisa e eventos voltados, principalmente, para educação só fiquei sabendo ou aprendi a ficar atento, onde e como acompanhá-los, através deste grupo de profissionais que trabalha conosco no projeto, estes são a ponte da relação com a universidade. Para mim são a referência, principalmente psicológica, de temas dentro do projeto; seja debatendo ou indicando onde procurar pelos mesmos.

Referências bibliográficas

- [1] VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- [2] VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- [3] HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença*. Toma Tadeu da Silva (Org.).
- [4] DE OLIVEIRA, M. K. / Valéria Amorim Arantes (Org.). *Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto*. Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas (livro).
- [5] ARAÚJO, U. F. / Valéria Amorim Arantes (Org.). *A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores*. Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas (livro).
- [6] DA SILVA LEME, M. I. / Valéria Amorim Arantes (Org.). *Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural*. Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas (livro).
- [7] DARSIE, M. P. *Avaliação e aprendizagem* (texto). FEUSP.
- [8] DRUCK, S. *Sobre a 1ª OBMEP*. RPM 59, p. 39.
- [9] GUIMARÃES, S. E. R. *Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula* (texto).

Sites consultados

- [1] <http://www.mundodosfilosofos.com.br/platao3.htm> Em cache 29/01/2006.
- [2] <http://www.educ.fc.ulpt/docentes/opombo/traducoes/menon.htm> Em cache 29/01/2006.