UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Autonomia: do clichê aos paradoxos da
prática pedagógica.**

Autora:

Maria Lúcia de Queiroz G. Hernandez

Orientadora:

Roseli Aparecida Cacao Fontana

2002.

Sumário

I - O percurso: das primeiras indagações à Pesquisa	1
1. A emergência de uma indagação -----	3
2. Do olhar ingênuo ao olhar informado: aproximando-me da Filosofia e de suas repercussões na Psicologia e na Educação -----	5
2.1. De Kant a Piaget - autonomia e moralidade -----	8
2.2. Contrapontos à perspectiva kantiana -----	11
2.3. Vygotsky e a atividade auto-regulada -----	19
2.3.1. A apropriação da palavra e suas funções no desenvolvimento humano -----	20
2.3.2. O papel da linguagem na organização da atividade voluntária -----	29
3. De volta à sala de aula - redimensionando as indagações iniciais e fazendo escolhas teóricas -----	31
II - A pesquisa que começa: a inserção na escola	35
1. Delineamentos metodológicos -----	37
2. O trabalho de campo -----	41
2.1. Os contatos iniciais: como cheguei à escola -----	41
2.2. Você tem que fazer essa pesquisa comigo, está escrito! -----	44
3. Conhecendo a escola -----	45
4. A construção da relação com a professora -----	47
4.1. O material produzido -----	51
4.2. O diário de campo -----	52
5. A presença da pesquisadora na escola -----	58
III - A pesquisa em andamento: as primeiras compreensões	63
1. A construção dos dados -----	65
2. O espaço físico: as relações da professora com suas condições de trabalho -----	68

2.1. Estranhos no ninho: a luta por um espaço -----	70
2.2. Estranhos no ninho: pelos direitos ao pertencimento -----	75
3. O planejamento: as relações da professora com as prescrições na escola -----	77
4. Ensinando e aprendendo na sala de aula: as relações de ensino vividas pela professora -----	85
4.1. As atividades diversificadas -----	86
4.2. A organização -----	89
4.3. O desconforto em relação ao ensino de Português e Matemática: dos primeiros registros à interlocução -----	92
5. A consolidação da interlocução: a entrevista -----	101
6. No processo das interlocuções os indícios das elaborações em curso pela/na professora -----	109
IV - Considerações finais -----	123
Considerações finais -----	125
V – Bibliografia -----	131

I – O percurso: das primeiras indagações à pesquisa

1 - A emergência de uma indagação.

A que podem nos levar as pequenas e imediatas questões vividas no cotidiano da sala de aula? A mim, conduziram ao interesse por um tema hoje em voga: a autonomia.

Presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (1997) e nas muitas publicações e cursos deles derivados, a autonomia no contexto das discussões sobre a moralidade, vem ganhando o cenário educacional. No entanto, a palavra autonomia destacou-se para mim nas reuniões em que professores de quarta e quinta séries discutiam as dificuldades de organização e a falta de iniciativa com que os alunos chegavam à quinta-série, a insegurança que demonstravam frente às situações novas com que se deparavam.

Como professora de quarta-série, e tentando trabalhar com estas questões de alguma maneira, comecei a pensar junto a meus colegas, em algumas possibilidades aos modos de proceder que pudessem levar os alunos a desenvolver um comportamento que se aproximasse daquilo que genericamente se chamava de autonomia. Por exemplo, se a mudança estrutural que ocorre na passagem de uma série para a outra fosse tematizada junto com os alunos, se houvesse critérios comuns entre os professores no que se refere aos modos de organização do trabalho pedagógico em sala de aula estaríamos possibilitando-lhes condições para superar a insegurança que demonstravam. No fundo, eu me questionava a respeito das possíveis mediações que nós, professores, deliberadamente poderíamos assumir junto aos alunos, no sentido de com eles irmos produzindo o aprendizado dessa condição tão almejada. Nesse sentido, mais do que pensar a autonomia como uma condição apenas individual, de que meus jovens alunos demonstravam (ou não) serem portadores, eu já a situava entre os possíveis aprendizados a serem compartilhados entre professores e alunos.

Ao mesmo tempo em que procurava discutir essas possibilidades junto a meus pares, tentava produzir alternativas em minha própria prática. Iniciei, então, com meus alunos de quarta série, um projeto de orientação para o estudo, pensando em algumas formas que lhes possibilitassem exercer seu papel de alunos de forma mais autônoma. Tomei como ponto de partida um projeto inicial e exploratório, perguntando sobre os hábitos de estudo dos alunos. E defrontei-me, surpreendida, com perguntas do tipo: *Estudo Matemática do mesmo jeito que estudo História ou Português? Quando vou fazer a lição de casa e tenho dúvida*

em algum exercício é para minha mãe me explicar, ou não? Como devo estudar para a prova? Como devo organizar meu caderno de estudos? Por entre as perguntas feitas pelos alunos fui percebendo que aspectos do cotidiano escolar que me pareciam de fácil encaminhamento e decisão, não o eram para eles. Além disso, fui percebendo que junto a questões aparentemente tão pequenas e centradas no imediato das necessidades das crianças, e interpretadas aligeiramente, como “falta de autonomia”, havia grandes indagações. Por exemplo, o que é estudar? O que é organizar-se? Como fazê-lo? Ou ainda, ao perguntar-se acerca das áreas do conhecimento, os alunos remetiam-me à fragmentação das disciplinas escolares, a questões de caráter epistemológico e aos processos históricos de organização e sistematização escolarizada do conhecimento, que damos por naturais e pressupostos em nossos jovens interlocutores. Na verdade a questão da autonomia, enquanto manifestação de modos deliberados e auto-regulados de ação, estava aí colocada, não só na imediaticidade do cotidiano escolar, mas no seu caráter mais genérico referente a um modo de produção e organização social do conhecimento.

O esforço para fazer sentido e encaminhar as questões mais corriqueiras de meus alunos, que fui percebendo não tão corriqueiras assim, levou-me a buscar respostas, ou possibilidades delas, junto aos meus coordenadores de área e junto a profissionais que não faziam parte da escola onde eu atuava, bem como em leituras sobre o assunto e em diálogos com meus alunos. Assim, para o outro, como interlocutor e como mediador, dirigiram-se meus primeiros passos, minhas indagações e buscas.

Essa dinâmica foi me abrindo possibilidades de re-significação dos conceitos e dos olhares em jogo no cotidiano escolar. Nesse movimento, problematizei o conceito de autonomia, que como tantas outras palavras que entram na escola, cristalizam-se em nossos discursos, neutralizam-se, sem que percebamos que dizem muito mais do que supomos. Ao falarmos em autonomia, do que exatamente estamos falando? Será que o que eu considerava autonomia referia-se às mesmas concepções de meus colegas? Será que o que estávamos chamando de autonomia dizia respeito apenas à imediaticidade da sala de aula?

Minhas leituras iniciais levaram-me até a Filosofia.

2. Do olhar ingênuo ao olhar informado: aproximando-me da Filosofia e de suas repercussões na Psicologia e na Educação

De início, conforme o dicionário de filosofia ABBAGNANO (1982: 93):

Autonomia: termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a todo desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. A autonomia é contraposta por Kant à heteronomia pela qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Também os ideais de felicidade ou da perfeição supõem a heteronomia da vontade supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua e própria. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como “razão prática”) é a liberdade no sentido positivo. A lei moral não exprime nada mais do que a autonomia razão pura prática, isto é, da liberdade”. (Crítica Razão Prat.; I. parágrafo 8). Em virtude de tal autonomia; “Todo ser racional deve considerar-se como fundador de uma legislação universal” (Grundlegung Zur Mat. der Sitten, II, B A 77). Tal permaneceu o conceito clássico de autonomia. Mais genericamente fala-se hoje, por ex., de um “princípio autônomo” no sentido de um princípio que tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação.

Por esta definição do termo “autonomia”, constatei que o conceito foi cunhado e introduzido pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724 – 1804), em sua obra “Crítica à Razão Prática”.

De acordo com os tradutores da obra de Kant para o idioma português, Rohden e Moosburger (1987) pode-se dizer que Kant passou a vida investigando o universo espiritual do homem, à procura de seus fundamentos últimos, necessários e universais. De seu pensamento filosófico brota a maior parte das reflexões dos séculos XIX e XX.

O pensamento de Kant pode ser sintetizado em duas grandes questões, a partir das quais desdobraram-se inúmeras outras: a primeira, que diz respeito ao conhecimento, está exposta na obra “Crítica da Razão Pura” e a segunda, que se refere às questões morais, se

faz presente nas obras “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” e “Crítica da Razão Prática”, onde se insere o conceito de autonomia.

Para o filósofo, a razão é constituída por uma dimensão teórica, que busca conhecer, e por uma dimensão prática, que guia a ação. Como guia da ação, a razão cria o mundo moral.

A moral estabelecida pela razão é concebida como independente de tudo que seja empírico, ou seja, de tudo o que for impulso, desejo ou sensível. A razão prática determina que as ações devem ser moralmente boas, e são suas leis que vão determinar essas ações. Essas leis são chamadas de Imperativos Categóricos. O Imperativo Categórico formula-se nos seguintes termos: *Age de tal maneira que o motivo que te levou a agir possa ser convertido em lei universal* (Kant,1987:XVI). Essa lei é denominada lei moral, e dá ao homem uma lei universal de conduta. *O imperativo categórico seria então uma lei interna e qualquer ser racional seria capaz de elaborá-la, porque independe do conhecimento adquirido* (Araújo, 1999: 29-30).

Assim, para Kant, a razão prática orienta a ação, a conduta, a moralidade humana, trazendo consigo os imperativos categóricos que vão orientar o homem no sentido de ele agir de forma moralmente correta. O ideal de justiça, entendida por Kant como a mais importante das virtudes - uma vez que para ele todas as virtudes levam a ela - é o que pauta as ações humanas.

Como virtude, a razão prática é inerente ao ser humano e como tal é universal. A razão prática como uma característica a priori garante ao homem capacidade de autogovernar-se seguindo leis que são suas, de sua própria natureza. Não é preciso que se determine como o homem deve agir, pois os valores morais são regidos pelos imperativos categóricos.

Como esclarece Menin (1996:38), para o sujeito agir de forma moralmente correta basta obedecer a uma máxima¹ ou princípio de ação: *O que possa valer para mim devo concordar que possa valer para todos*.

Dessa maneira, o imperativo categórico garante a moral como um ato de corretude, bondade e universalidade. A moralidade da ação *não está em que lei, regra, ou norma*

¹ Uma máxima é um princípio de ação, um motivo racional para agirmos. O que o filósofo está nos dizendo com esse seu “imperativo categórico” é que para sermos moralmente corretos basta agirmos de acordo com motivos racionais sobre os quais concordemos (possamos querer) que sejam motivos possíveis para toda e qualquer pessoa!... uma vez que a moral pede um princípio universal.

obedecemos, mas no porquê obedecemos, ou seja, no princípio de obediência. (Menin,1996:39)

Há valor moral, portanto, quando se opta pelas ações corretas por elas serem de fato um valor. Não há valor moral nas ações que temem as punições, ou que sigam preferências pessoais, ou ainda, que visem alguma recompensa.

Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”: seriam um bem para todos (...)

Na heteronomia a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente (idem: 41).

Para Kant, o homem é o único ser moral, por ser capaz de atos de vontade. Sempre que essa vontade é determinada pela razão prática, e a conduta humana seguir por esse caminho, essa será uma conduta moralmente autônoma, porque segue sua própria natureza de autogoverno, orientada pelos imperativos categóricos, sem deixar-se influenciar por leis que não são suas. Essa é a liberdade no sentido positivo. Quando a vontade é determinada pelo desejo (que nasce da parte animal do homem, não fazendo, portanto, parte da razão humana), ou quando o ato for *orientado por uma consequência externa, ou em busca do bem-estar, ou seja, orientado por algum interesse externo ou interno* (Araújo,1999:30) e a conduta seguir por esse caminho, essa será uma ação heterônoma, pois obedece a leis que não são suas, próprias, inerentes ao ser humano. Nesse caso, Kant apresenta o imperativo hipotético, que segue certas regras determinadas socialmente e que são um meio para atingir um fim. Ao imperativo hipotético Kant não atribuiu nenhum valor moral. Como exemplos podem-se citar ações como: deixar de roubar algo por medo de ser preso e/ou visto por amigos, ajudar alguém com o intuito de receber recompensas ou enfrentar situações de perigo para preservar o patrimônio pessoal. É a liberdade no sentido negativo.

Na perspectiva de Kant, a autonomia como uma possibilidade universal, inerente ao ser humano, afirma o que é próprio do homem, enquanto a heteronomia nega essa propriedade do humano.

2.1. De Kant a Piaget – autonomia e moralidade

O pensamento kantiano repercutiu intensamente nas Ciências Humanas nascentes no Século XIX. Na Psicologia, em especial, algumas questões centrais ao desenvolvimento humano, tais como as relações entre impulso e desejo, consciência e regras, liberdade e responsabilidade, indivíduo e sociedade foram debatidas a partir dos pressupostos kantianos. Um exemplo dessa influência está documentado nos estudos de Piaget acerca do desenvolvimento da moralidade, em que são retomados os conceitos de autonomia e de heteronomia.

Em seu trabalho de 1932, “O Juízo Moral da Criança”, Piaget discute a moralidade. Embora este estudo, desenvolvido por ele quando jovem, tenha permanecido como obra isolada em sua produção, suas idéias têm repercussão na educação brasileira.

Partindo do conceito de justiça destacado por Kant, Piaget assume que toda moral consiste em um sistema de regras e sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras (Araújo,1999). Reconhecendo com Kant que o desenvolvimento moral é universal, Piaget dele se distancia ao considerar que mais do que ser regida por imperativos categóricos, a moralidade implica o desenvolvimento e construção das estruturas da consciência através da participação nas ações compartilhadas (cooperação) e da capacidade de considerar os pontos de vista alheios (descentração). Assim, enquanto para Kant o indivíduo é moralmente autônomo por seguir as leis morais regidas pela razão prática inerente ao ser humano, para Piaget é moralmente autônomo o indivíduo que, seguindo os princípios da cooperação, considera o ponto de vista alheio e é capaz de tomar decisões próprias frente às situações. Do mesmo modo, enquanto para Kant é heterônimo todo aquele que não segue as leis morais regidas pela razão prática (leis próprias ao humano), orientando-se segundo leis que não fazem parte de sua natureza, que não são suas, para Piaget a heteronomia é característica daqueles indivíduos que não dirigem suas próprias ações e decisões.

A preocupação central de Piaget foi a de elucidar como a consciência se estrutura e chega a respeitar regras. Para isso, estudou como a criança desenvolve o conhecimento e a prática dessas regras em situações de jogos. Além de situações de jogos, Piaget investigou como as crianças reagem diante de situações hipotéticas, em que crianças desconhecidas

cometiam atos de roubo, mentira (marcados ou não pela intencionalidade) e interrogando as crianças a fim de perceber quais os critérios de que se utilizavam para julgar as histórias contadas. A partir desta e de outras investigações, constatou a existência de um caminho psicogenético possível no desenvolvimento do juízo moral infantil. (Araújo,1999:32)

Bárbara Freitag (1986:47) analisa que, em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, Piaget seguiu os mesmos princípios que embasariam sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, referindo-se, neste caso, a questões que envolvem percepção, aceitação, rejeição e julgamento de situações sociais reguladas por normas e valores. Para ele, o desenvolvimento da autonomia e da heteronomia relacionam-se com a construção, pelo sujeito, das suas relações com seus pares sociais (descentração). A centração e descentração dizem respeito à estruturação majorante da consciência, em um processo evolutivo e gradual, centrado na dinâmica entre os processos de assimilação/acomodação das ações do indivíduo no mundo.

No modelo de desenvolvimento moral estabelecido por ele, o processo de descentração é percebido de maneira clara, pois no início a criança não se percebe inserida no contexto social (egocentrismo e heteronomia). A percepção desse contexto se explicita para ela, conforme vai se desenvolvendo e interagindo com ele, passando a reconhecer gradativamente a especificidade das relações sociais que a cercam e que co- determinam a sua vida.

Saberá, com o tempo, que não se tratam de leis imutáveis que lhe são estranhas, e que se lhe impõem como padrões de comportamento. Tomará consciência de que a validade desses padrões depende também de sua própria aprovação. Em caso de desaprovação dos padrões, por parte da criança, ela perceberá que eles continuarão vigentes até que seja possível convencer também os outros a abandoná-los e adotar outros padrões em seu lugar (Freitag, op.cit: pág 47).

Piaget elaborou, então, para o desenvolvimento moral, algumas etapas ou estágios definidos, que vão se sucedendo de acordo com a inserção da criança no meio social e de sua interação com ele. Ele distingue quatro fases² do desenvolvimento moral da criança: a fase pré-moral, a da moralidade heterônoma, uma fase intermediária, a semi-autonomia, e

² Embora Freitag e Menin utilizem o termo “estágio”, Araújo destaca que Piaget emprega o termo “fase”, que ao contrário de “estágio”, não impõe rigidez, no sentido de ter que se concluir uma etapa para poder iniciar uma outra, mas sim aponta haver um caminho a ser percorrido.

finalmente, a fase da moralidade autônoma. Essas fases são assim sintetizadas por Freitag (1986:47).

Fase Pré-moral

Encontrando-se, nessa fase, a criança com idade de 04 a 05 anos, desconhece regras e movimenta-se no mundo de forma mais ou menos inconsciente. As ordens e proibições não são compreendidas nem aceitas, e são obedecidas ritualisticamente, por impulsos meramente motores. A criança ainda é incapaz de julgar suas ações e as ações alheias, desconhecendo em grande parte suas intenções e conseqüências. Esse estágio coincide em parte com o que Piaget caracterizou como egocentrismo infantil, ou seja, a incapacidade de discriminar entre seu ponto de vista e o dos outros, e a tendência a projetar no mundo exterior seus impulsos e desejos (Freitag, op. cit).

Fase de Moralidade heterônoma

A criança se caracteriza por seu realismo moral, ou seja, por uma tendência a considerar os deveres e os valores a eles vinculados como existentes “em si”, externos à sua consciência e independentes do contexto. O realismo moral apresenta três características distintas: 1. Os deveres são vistos como externos, impostos coercitivamente, e não como obrigações elaboradas pela consciência. O bem é definido como o cumprimento do dever, como a observância da regra. 2. As ordens e regras devem ser cumpridas ao pé da letra. A norma não pode nem deve ser transgredida nem relativizada por interpretações flexíveis. 3. A responsabilidade pelos atos é avaliada de acordo com as conseqüências objetivas das ações e não pelas intenções. Este realismo moral é típico de crianças entre 05 e 08 anos (Freitag,op.cit).

Fase de transição

Nessa fase de semi autonomia, a criança deixa de obedecer rigidamente às ordens, proibições e regras impostas pelos adultos, e passa a observá-la segundo a situação específica, respeitando-as de forma própria e original. Manifesta-se na criança uma capacidade de generalização e diferenciação entre os deveres, as regras e as ordens, mas ela ainda os percebe como impostos de fora, e não como o resultado de uma elaboração própria. Esse período de transição é típico para crianças entre 08 e 10 anos (Freitag,op.cit).

Fase de Moralidade autônoma

Piaget reconhece na reciprocidade um elemento da autonomia. A veracidade se torna requisito para o respeito e a simpatia mútua. A necessidade da moral decorre da relação com o outro. As características mais marcantes desse estágio são as seguintes: 1. Os deveres, as regras e as prescrições somente são cumpridos quando percebidos e avaliados como necessários e significativos. 2. O cumprimento do dever é relativizado, ganhando prioridade sua interpretação subjetiva. 3. A responsabilidade pelos atos é julgada pela intenção, negligenciando-se suas conseqüências objetivas; A criança entra no estágio da moralidade autônoma a partir dos 10 a 12 anos. (Freitag:op.cit)

Embora Piaget não explique como acontece a passagem de uma fase a outra (ele mais as descreve), é possível perceber em suas observações a presença do fator biológico maturacional, realimentado constantemente pela ação.

A construção da moralidade infantil parte de uma força interna e vai se impondo de maneira quase “natural”, que conduz a criança à autonomia. Esta se caracteriza pela capacidade desenvolvida pela criança para a cooperação e o respeito pelos pontos de vista alheios, bem como para a vida pública, num contexto democrático (Freitag, op. cit.:52).

Em uma aproximação entre Kant e Piaget, pode-se destacar que a intencionalidade da ação moralmente boa não é um meio, e sim um fim em si mesma. Ou seja, o indivíduo não age pensando apenas em obter vantagens próprias - seja pelo receio de punição ou pela premiação. A intenção do ato visa o bem comum.

2.2. Contrapontos à perspectiva kantiana.

A perspectiva kantiana encontra questionamentos e contrapontos na Filosofia. Criticada em seu essencialismo idealista e em seus princípios inatistas pelos filósofos da existência, Kant teve suas teses centrais contrapostas a uma perspectiva histórica do humano e da moralidade, que definem a relação heteronomia/autonomia com base nas suas condições de produção na existência do homem.

Sob uma visão marxista da relação do homem com o mundo, o *trabalho* é um princípio explicativo central. Ele não só redimensiona a condição biológica do homem em sua determinação pelo meio como tem um papel fundamental na gênese e na transformação do homem como ser cultural. Isso porque através do trabalho, em relação direta com a natureza, o homem a transforma para garantir sua sobrevivência. E ao transforma-la é transformado por ela também.

Para suprir suas necessidades, o homem intervém de forma consciente e voluntária sobre a natureza, em uma relação que ultrapassa a adaptação. Utiliza-se das forças e processos naturais e joga com eles em favor de suas próprias necessidades. Dessa forma ele transforma processos naturais em processos culturais, e redimensiona suas necessidades orgânicas básicas e instintivas em necessidades de uma outra ordem – necessidades culturais. Da mesma forma, a ação instintiva sobre o meio é redimensionada em atividade dirigida por metas, que regulam, por sua vez, os modos de ação e de operação humanos.

Marx destaca na obra “*O Capital*”

Nós pressupomos o trabalho numa forma exclusivamente humana. A aranha realiza operações que se parecem com as do tecelão, a abelha faz corar de vergonha muitos arquitetos ao construir as suas células de cera. Mas o que distingue, essencialmente, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu a célula na sua cabeça antes de fazê-la em cera. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já estava presente desde o início na mente do trabalhador que, deste modo, já existia idealmente. Ele não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural, ele imprime no elemento natural, ao mesmo tempo, seu próprio fim, claramente conhecido, o qual constitui a lei determinante do seu modo de agir e ao qual tem de subordinar a sua vontade. (Apud : Lucáks:1981: 06).

Mesmo que ocorram variantes em seu transcurso, o trabalho é um ato consciente e voluntário que remete a uma dimensão fundamental da constituição do humano: a dimensão teleológica. Nesse sentido o trabalho é colocado como o centro da hominização, diferenciando o homem dos demais animais.

Pelo trabalho o homem efetiva-se e desenvolve-se enquanto ser social, (...) condição para sua existência (...) independentemente de todas as formas de

sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, e portanto, vida humana (Antunes, 1998:123).

Na vida em comunidade, com sobrevivência garantida pelo trabalho coletivo, a moral tornou-se uma necessidade, com a finalidade de garantir os acordos e as disputas entre os indivíduos (Aranha e Martins, 1986). Dessa perspectiva, a moral é histórica. Ela remete ao

conjunto de regras que determinam o comportamento dos indivíduos na sociedade. O comportamento varia no tempo e no espaço, conforme as exigências das condições nas quais os homens se organizam ao estabelecerem as formas efetivas e práticas de trabalho. E cada vez que as relações de produção são alteradas, sobrevêm modificações nas exigências das normas do comportamento coletivo (Idem, p.303).

Nas relações de trabalho, um elemento que predomina junto aos conhecimentos e modos de fazer elaborados socialmente são as ordenações e normas inerentes a ele. Essa ordenação sempre esteve presente mesmo nas formas de organização social menos complexas.

Acompanhe-me em uma viagem em alta velocidade ao longo das diversas épocas da história das civilizações, ou faça comigo um vôo em grande altura pelas diversas formas de produção ainda hoje existentes. Aterrismo no meio da selva amazônica, no centro de uma taba de índios ainda sem contato com a maneira de vida e cultura dos brancos ocidentais. O que encontrarei? Um grupo de pessoas ligadas por laços de sangue e sentimentos, motivadas por lendas, mitos, crenças e conhecimentos comuns, e que provêm à sua subsistência por um esforço coletivo que obedece a determinada ordem. De que modo sobrevivem? Colhem os frutos das árvores, pescam os peixes e caçam o que der e vier, segundo sua tradição. Observam os rituais dos antepassados e fazem a festa onde consomem a caça e a pesca conseguidas. O que sobrar será jogado de volta no rio ou será consumido pelo fogo, que deixa de quando em quando uma clareira aberta no meio da mata (Albornoz,1998:15).

Embora as normas nem sempre marcassem presença tal qual as conhecemos hoje, elas estiveram presentes nos mais variados contextos. Estão impressas nos modos de ação, nas particularidades específicas de cada atividade de trabalho.

No exemplo citado podem-se identificar algumas tradições mantidas e transmitidas através das gerações, que possivelmente possibilitam a sobrevivência do grupo. Expressas em forma de rituais, as regras e normas para uma boa caça, colheita e consumo dos alimentos, orientam e regulam as ações de cada um e de todos os membros do grupo social.

Se pensarmos ainda em outro contexto, como por exemplo, no mestre artesão da Idade Média, poderemos perceber também a existência de regras, mesmo sendo um trabalho de espécie totalmente diferente do exemplo anterior. O mestre artesão possui o domínio de todo o processo de produção, e embora isso ocorra, ele próprio normatiza e dá contorno específico ao fazer. Quando ele ensina o ofício ao aprendiz, ele está ensinando não só o modo de fazer, mas também essas normas.

Ao longo da história os modos de produção vão sofrendo modificações, e as normas relativas ao trabalho fazem parte de cada um deles. Conforme as especificidades de cada atividade de trabalho, vão se modificando os conhecimentos relativos a essas atividades, e também as normas do mesmo modo que as instâncias de deliberação dessas normas e de controle do seu cumprimento, que mediam a constituição dos sujeitos.

Certos modos, gestos, práticas e ritmos de condução do trabalho vão, através da história, constituindo as características específicas de cada profissão e do lugar que ocupa na divisão social do trabalho. Sobre esses fazeres e lugares sociais incidem, ao longo da história, uma reflexão, um esforço de teorização e de sistematização que explicam e justificam sua existência e sua necessidade. Necessidade e existência sociais, que nem sempre são explicitadas como sendo historicamente produzidas. Muitas vezes, seu caráter social aparece camuflado sob argumentos naturalizadores da própria ordem social que as engendrou.

Na sociedade capitalista, algumas das características vistas até agora, referentes à relação homem/trabalho e natureza, são transformadas. De acordo com Antunes (1998:125), *o trabalho como uma extensão/manifestação exterior da subjetividade do sujeito, portanto, 'atividade vital e verdadeira' do indivíduo, é degradado e aviltado. O*

trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho transforma-se em uma mercadoria, que visa atender o processo de produção, a cujo produto final o próprio trabalhador na maioria das vezes não tem acesso. *O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído* (Antunes, op.cit:124). O trabalho deixa de ser uma necessidade, para tornar-se meio, uma mercadoria utilizada num processo de produção que sustenta uma sociedade marcada por pólos extremos: riqueza-miséria, acumulação-privação, possuidor-despossuído. Nessa balança de medidas desiguais, o trabalhador encontra-se no lado que está em desvantagem.

O trabalho como atividade vital, verdadeira, desaparece, pois o produto final, parte do trabalho do trabalhador, além de não lhe pertencer, lhe é estranho, alheio. O trabalhador não se reconhece no próprio trabalho. Antunes (op.cit:125) cita Marx:

No estranhamento do objeto do trabalho só se resume o estranhamento, a alienação na atividade mesma do trabalho. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele.

Antunes (op.cit:125) considera ainda que o estranhamento é fruto de uma relação social

fundada na propriedade privada e no dinheiro, é a 'abstração da natureza específica, pessoal' do ser social, que 'atua como homem que se perdeu a si mesmo, desumanizado'. O estranhamento remete pois, à idéia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal (...) o trabalhador sente-se livremente ativo em suas funções animais (comer, beber, procriar, etc.) e em suas funções humanas sente-se como um animal.

Dessa forma, no contexto capitalista de produção, pode-se dizer que a condição em que o homem se encontra suscita um estranhamento: aliena na medida em que no processo de produção, o sujeito perde a identidade vital correspondente ao trabalho. Na divisão,

fragmentação do processo de trabalho, a individualidade do ato de produção dá lugar à homogeneização planejada por instâncias alocadas fora do processo mesmo do fazer.

Na perspectiva histórico-cultural, a heteronomia (*hetero*, “diferente”; e *nomos*, “lei”) significa a aceitação da norma e da vontade que não é nossa, que vem de fora quando nos desumanizamos no trabalho.

A autonomia (*auto*, “próprio”), por sua vez, não nega a influência externa, os condicionamentos e os determinismos, mas recoloca no homem a capacidade de apreender e deliberar sobre as limitações que lhe são impostas, e a partir das quais orienta sua ação. Portanto, quando o indivíduo decide-se pelo dever de cumprir uma norma, o centro da decisão é ele mesmo, a sua própria consciência moral que, não sendo um *a priori*, vai se constituindo nas práticas sociais. *A autonomia é autodeterminação* (Aranha e Martins, 1986: 308).

As questões da alienação e da autodeterminação têm estado presentes nas discussões a respeito do processo de trabalho. Há alguns autores, porém, que sem negar sua presença, lançam novos olhares a elas, problematizando, assim, os modos como alienação e autodeterminação se articulam. Yves Schwartz (1999), filósofo francês, integrante do Centro Nacional de Pesquisas Científicas, professor e diretor do Departamento de Ergologia da Universidade de Provence, tem importantes reflexões em relação ao trabalho prescrito a ser executado pelo trabalhador. A seu ver, o trabalhador faz “uso” de si quando realiza uma atividade de trabalho. Essa afirmativa nega o termo “execução”, empregado ao longo dos anos para se referir à atividade de trabalho humano, que segue as prescrições. Por trás dessas terminologias, destaca Schwartz estão visões de homem fortemente diferentes.

*Quando se diz que o trabalho é uso de si, isto quer, portanto, dizer que ele é lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a negociar: há não execução, mas uso, e este supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo em seu ser que é convocado. São, mesmo no inaparente, recursos e capacidades infinitamente mais vastos que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer, mesmo que este apelo possa ser globalmente esterilizante em relação às virtualidades individuais. Há uma demanda específica e incontornável feita a **uma entidade** que supõe, de algum modo, uma livre disposição de um capital pessoal. Tal é a justificação da*

palavra 'uso' e tal é aqui a forma indiscutível de manifestação de um 'sujeito'
(apud Rosa: 2001: 02-03).

Sendo assim, o trabalhador, diante das prescrições, no contexto real de trabalho, é convocado em seu ser a modificar, recriar, mesmo que parcialmente, a prescrição. Por ser o trabalho um lugar de problema, tensão, confronto de valores, onde se realizam julgamentos, interpretações, escolhas, decisões, ele convoca o indivíduo, em seu ser, a atuar nas situações que nele emergem. A prescrição procura homogeneizar o trabalho, mas o sujeito que está em situação de trabalho não é previsível em seus valores, pensamentos e decisões. Nesse contexto, o ser é convocado em suas instâncias, pois ao julgar, valorar, decidir estão implícitas em suas ações, mesmo que não as perceba, sua história de vida, os conhecimentos que obteve ao longo dela, o aspecto biológico, entre outros. Nesse movimento de se recriar, retrabalhar, renormalizar, se faz presente a temporalidade ergológica - o uso de si por si - *sem a qual nenhum trabalho real, nenhuma atividade humana se realiza* (Rosa, 2001: 09).

Schwartz nos mostra que apesar das normas, das prescrições, o trabalhador imprime suas nuances a elas, com seu modo de ser. Embora as atividades humanas de trabalho sejam passíveis de enquadramentos à base de recursos cada vez mais sofisticados, o homem ainda acaba por manter traços da sua individualidade. No trabalho além disso, ele cria um espaço marginal às condições próprias do trabalho, na medida em que cria certas situações não previstas pela normatização.

Em pesquisa sobre a subjetividade nas relações de trabalho, realizada em uma indústria óptica brasileira, Rosa (1994) evidencia como o trabalhador, mesmo sob estritas condições de normatização e controle do processo de trabalho, vai privatizando o espaço em que atua e os instrumentos de que se utiliza. Os armários, as bancadas de trabalho, as ferramentas ganham marcas de seus utilizadores. *As ferramentas são tidas pelos trabalhadores como objetos pessoais, tanto que um dos trabalhadores grava as iniciais de seu nome, as do filho, as do nome da mulher e filha, em baixo relevo, nas 'suas' ferramentas* (Rosa, 1994:80). Esses trabalhadores também produziam algumas ferramentas para a execução de seu trabalho. A autora analisa que à primeira vista,

pode-nos parecer que a ocupação dos poros da jornada de trabalho pelo trabalhador ao fazer as ferramentas significa exclusivamente a habituação de seu

corpo, e nele seu ser moral, ao tempo de trabalho mesmo que qualitativo. Contudo, fazer as suas ferramentas é tê-las na condição de objetos pessoais, a ponto de o trabalhador trazer a 'família' através delas para o espaço do lócus de trabalho. Sob essa condição, o trabalhador marca a sua singularidade em relação ao grupo de trabalhadores profissionais ao qual pertence, dizendo quem é (Idem).

Rosa nos mostra, ainda, que o trabalhador segue as normas e, diante do enquadramento imposto por elas e pela especificidade do trabalho, ele resiste, muitas vezes, de forma intencional:

*Contudo, junto com a aprendizagem da formação profissional, aprende-se o dever ser, vale dizer, vai sendo o trabalhador educado, criando-se em sua alma forças que suscitam em seu corpo o espírito da disciplina – 'eu nunca desrespeitei o chefe' -, juntamente com o sentimento de dever/obrigação manifesto na obediência ao conjunto de regras (saberes), sob forma de ordenações, emanadas da hierarquia, no caso, a chefia, forças que suscitam a **regularidade da ação do** trabalhador, no que faz e como faz, disciplinando-o ao tempo produtivo da jornada de trabalho diária (...) porém, o trabalhador ataca a força de seu assujeitamento ao recorrer às brincadeiras, trazendo à visibilidade as forças da não disciplina, da não regularidade da ação: 'até hoje eu brinco e se você entrar num lugar para trabalhar e se você não brinca, você vai ser uma máquina também, eu não sou assim (...) brincava pra passar o tempo'. Na brincadeira, a (re)afirmação pelo trabalhador de sua humanidade num tempo de sua existência cuja gestão não lhe pertence, 'passa', como pontua o trabalhador (op.cit. 78).*

Nessa mesma perspectiva nos lembra Dejours (1992) que a relação de trabalho não se caracteriza por uma relação unidirecional, em que as normas de trabalho se impõem plenamente sobre o indivíduo. As normas suscitam um drama, um conflito, em que o trabalhador tanto se deixa imprimir por elas quanto as re-significa e reorienta com base em suas experiências, ou ainda a elas resiste.

Nas análises histórico-culturais, a autonomia define-se, então, como a capacidade que o homem possui de aceitar ou não as regras exteriores a ele, constituindo assim sua consciência moral.

A consciência moral, assim como um *juiz interno, informa-se da situação, consulta as normas estabelecidas, interioriza-as como suas ou não, toma as decisões e julga seus próprios atos* (Aranha e Martins, 1986:307). Nessa perspectiva, a autonomia se produz dialeticamente. Se o homem aceita passivamente as regras, ele cai na heteronomia, pois não é a sua consciência que vai governar seus atos, mas sim os fatores, as regras exteriores a ele. Se por outro lado, o indivíduo põe em dúvida a regra, corre-se o risco de destruir a moral ou de cair num individualismo tão grande que tornaria impossível sua vida em sociedade. Uma e outra constituem-se e contrapõem-se na unidade, como mostram Schwartz e Rosa. Nem submissão e passividade totais, nem oposição total às regras.

A autonomia seria, portanto, o resultado de um ato voluntário, intencional. Uma vez que implica uma decisão pela busca do fim proposto, implica também a liberdade, no sentido de o homem ser livre para atuar de acordo com sua consciência crítica, moral, e envolve responsabilidade porque *o homem consciente e livre age e assume a autoria do seu ato, reconhecendo-o como seu e respondendo pelas conseqüências dele* (Aranha e Martins, 1986: 307).

2.3. Vygotsky e a atividade auto-regulada

Na Psicologia, a discussão da autonomia, na perspectiva histórico-cultural, aparece delineada nos estudos feitos por Vygotsky, quando aborda a atividade voluntária.

Embora não tenha chegado a elaborar uma teoria específica do desenvolvimento moral, Vygotsky deixou algumas elaborações teóricas acerca do desenvolvimento da atividade voluntária, como atividade auto-regulada, as quais nos dão pistas para algumas discussões.

Distanciando-se dos princípios explicativos da teoria de Piaget, centrados no desenvolvimento intrínseco do indivíduo e de sua ação sobre o meio regulada pelos mecanismos de assimilação e acomodação, Vygotsky situa o motor do desenvolvimento moral nas práticas sociais, culturais, nas relações, nas interações com o outro.

Para ele, o desenvolvimento humano se produz em condições sócio-históricas. Tudo o que é tipicamente humano, diferenciando o homem das outras espécies, é proveniente de sua vida em sociedade. As formas de comportamento humano se constituem a partir de suas relações sociais.

Ao nascer, a criança está dotada de reflexos involuntários, que são herdados biologicamente, garantindo sua sobrevivência no meio ambiente. Porém, à medida em que vai sendo integrada ao universo cultural humano, produzido pelas gerações que a precederam, esses atos involuntários vão se desenvolvendo de maneira qualitativamente distinta. Eles passam a ser regulados culturalmente. Pela regulação dos significados e sentidos culturalmente produzidos e compartilhados nas relações sociais, os reflexos involuntários vão sendo submetidos à intencionalidade.

Para a compreensão desse processo de desenvolvimento, Vygotsky trouxe uma contribuição que mudaria os pontos de vista até então considerados, pois para ele a explicação científica do ato voluntário não estaria predominantemente nos fatores biológicos, que determinam a vida do organismo ou em fatores espirituais, que supostamente entrariam na composição da vida psíquica. Segundo Vygotsky, seria importante buscar essa compreensão no curso do desenvolvimento da atividade concreta da criança e de sua comunicação com os adultos.

De acordo com Luria (1986:95) *a idéia principal de L. S. Vygotsky, explicativa da organização do ato voluntário, está baseada na análise do desenvolvimento lingüístico da criança* (1986:95).

2.3.1. A apropriação da palavra e suas funções no desenvolvimento humano

Muitas gerações de psicólogos pensaram que o início da linguagem na ontogênese se desse pelo prolongamento ou continuação das primeiras manifestações sonoras da criança. Vygotsky, diferentemente, analisou que na verdade essas primeiras manifestações sonoras eram a expressão de estados emocionais, semelhantes, por exemplo, a manifestações sonoras instintivas de animais, e não a designação de objetos. Com a inibição dessas manifestações sonoras de ordem biológica, a criança passa a adquirir sons da linguagem que aprende e apreende da fala do adulto. Esse processo é importante no desenvolvimento

não só da linguagem infantil, como da própria abstração, e não ocorre de um momento para o outro, formando-se durante um longo processo.

Estudando o desenvolvimento da palavra na ontogênese, Luria (1986) destaca que as primeiras palavras da criança possuem, no início, um caráter simpráxico, ou seja, estão enlaçadas com situações, práticas, concretas, vividas por ela. As palavras são dirigidas aos objetos e os designam. Uma mesma palavra pode ter vários significados, conforme a situação, a entonação e os gestos que acompanhem a ação da criança (se a criança brinca com um cavalinho, a palavra que ela enuncia ao brincar pode significar tanto ‘cavalo’, ‘carroça’, como ‘vamos’, ‘pare’, ‘senta’, etc.)

Depois de um tempo da aparição das primeiras palavras, difusas, elementares e simpráxicas, a criança começa a adquirir a morfologia elementar da palavra, ou seja, uma única palavra deixa de designar as ações, e as qualidades dos objetos, ou características relacionadas ao seu contexto prático. A palavra adquire o caráter de substantivo. Se antes poderia ser empregada para várias situações no contexto prático da criança, como substantivo passa a designar apenas o objeto correspondente (ao brincar, por exemplo, a criança utiliza uma palavra para designar cavalo e outras para as ações, gestos e outros elementos envolvidos na brincadeira). Tal acontecimento incita a criança a aumentar o vocabulário, pois o repertório que possui torna-se limitado diante de suas necessidades de expressão.

De acordo com Luria (1986:31)

é característico que precisamente neste período em que a palavra começa a adquirir as formas morfológicas diferenciais, é quando se registra um enorme salto no vocabulário da criança. Se até então o mais cômodo eram as palavras amorfas que podiam designar qualquer coisa (...), a criança arranjava-se bem com a pequena quantidade de palavras, que possuíam diferentes significados conforme a situação, o gesto, a entonação, agora, o significado da palavra se reduz e o vocabulário se amplia.

Desse modo, a observação da ontogênese, afirma Luria logo em seguida, facilita-nos *fatos complementares que permitem considerar que a palavra nasce de um contexto simpráxico, separando-se progressivamente da prática, e converte-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou qualidade (e mais uma*

relação). É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua (Idem).

A palavra, ao designar um objeto, uma ação, uma qualidade ou uma relação, passa a ter uma função de representação, de substituição do objeto, que Vygotsky denominou de referência objetual. A referência objetual - função denotativa ou referencial da palavra - possibilita ao homem duplicar seu mundo, na medida em que pela palavra ele pode se relacionar com o que está ausente:

O homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste. O animal possui um mundo – o mundo dos objetos e situações percebidos sensorialmente; o homem possui um mundo duplo, que inclui o mundo dos objetos captados diretamente e o mundo das imagens, ações relações e qualidades que são designadas pelas palavras. O homem pode evocar voluntariamente estas imagens, independente da presença real dos objetos, e dirigir voluntariamente este segundo mundo. Pode dirigir não apenas sua percepção, suas representações, mas também sua memória e suas ações (Luria, op.cit: 32-33).

Daí Luria afirmar com Vygotsky que *da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem.* Através da linguagem o homem produz em si uma nova dimensão da consciência em que se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis por ele, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. A crescente abstração possibilitada pela palavra também assegura a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores. Ao libertar-se da experiência direta, pessoal, o homem torna-se capaz de apropriar-se dessa experiência pelo outro.

Mas para além da rotulação, designação dos objetos, ações ou qualidades isoladas, a palavra possui uma função de significado. Ela separa o traço essencial dos objetos,

analisando-os e os introduz em um sistema de complexos enlaces e relações, generalizando-os . Luria esclarece:

*Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a **célula do pensamento**, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização (op.cit: 37).*

Ou seja, ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma, como o diz Luria, *em instrumento do pensamento e meio de comunicação* (Idem). Enquanto instrumento de pensamento e meio de comunicação, a palavra transmite as experiências acumuladas na história social das gerações anteriores. Ou seja, através da palavra, transmite-se toda experiência acumulada pelas gerações anteriores em relação aos objetos, à sua finalidade, ao seu manuseio, independentemente de estar ou não relacionado com as experiências vividas diretamente pelo sujeito em relação a esse objeto. *Conseqüentemente, a palavra não somente designa o objeto, também cumpre a complexíssima função de analisá-lo, transmitir a experiência formada no processo de desenvolvimento histórico* (op.cit: 38).

As complexas funções da palavra mudam ao longo do desenvolvimento, e uma vez que o significado se desenvolve, o sistema de processos psíquicos que se encontram em sua base desenvolve-se também. Esta proposição Vygotsky denominou de *o desenvolvimento semântico e sistêmico do significado da palavra*. (Idem: p. 44)

Luria esclarece essas denominações:

Por desenvolvimento semântico do significado da palavra, L.S.Vigotski entendia que, no processo de desenvolvimento da criança, tanto a referência da palavra ao objeto como a separação de suas correspondentes características, a codificação dos traços dados e a inclusão do objeto num determinado sistema de categorias não permanecem imutáveis, mudam à medida que a criança se desenvolve.

Por desenvolvimento sistêmico da palavra, entendia-se que, por trás do significado da palavra nas diferentes etapas do desenvolvimento, encontram-se diferentes processos psíquicos; sendo assim, com o desenvolvimento do

significado da palavra, muda não sua estrutura semântica, mas também sua estrutura sistêmica psicológica (Idem).

No processo do desenvolvimento da linguagem, a referência objetal da palavra desenvolve-se no curso dos dois primeiros anos de vida. O significado da palavra não conclui seu desenvolvimento neste período inicial.

Mesmo conservando a mesma referência objetal, [a palavra] adquire novas estruturas semânticas, muda e se enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados, o que quer dizer que o significado da palavra se desenvolve... [e com ele] sua estrutura sistêmica. Ou seja, por trás do significado da palavra, em cada etapa, estão presentes diferentes processos psíquicos. Nisto consiste a tese sobre o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência, que reflete o mundo externo através da palavra (Idem: p. 51).

Na criança pequena, por trás do significado real, imediato, estão os enlaces práticos, diretamente relacionados ao objeto. Gradativamente, no contato social com as palavras em contextos diversos, a estrutura do significado vai se organizando com base em um sistema de categorias enlaçadas hierarquicamente e mutuamente subordinadas de maneira abstrata, independentes da situação prática, concreta. *Essas categorias, hierarquicamente subordinadas entre si constituem o sistema de conceitos abstratos, diferenciando-se dos enlaces situacionais imediatos, característicos da palavra nos estágios iniciais do desenvolvimento (Luria 1986: 53).*

Ao processo de desenvolvimento categorial da palavra, Vygotsky deu o nome de processos de elaboração conceitual. Segundo ele,

um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair, determinados traços, sintetiza-los e simboliza-los por meio de um signo (Vygotsky, 1998: 70).

As investigações realizadas por Vygotsky acerca da elaboração conceitual na ontogênese levaram-no a algumas conclusões, assim por ele resumidas:

o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais

que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes àquelas dos conceitos verdadeiros, ainda por surgir. No que diz respeito à composição, estrutura e operação, esses equivalentes funcionais dos conceitos têm, para com os conceitos verdadeiros, uma relação semelhante à do embrião com o organismo plenamente desenvolvido (Vygotsky, 1991: 49-50).

No entanto, destaca Vygotsky, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares, *elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento* (Idem: p. 68). É possível observar essa discrepância no funcionamento real dos conceitos recém-adquiridos pelo adolescente. Embora o adolescente faça uso dos conceitos na prática e em situação concreta, ele apresenta dificuldade em expressá-los, defini-los verbalmente. Ao procurar definir o conceito verbalmente, é comum que os adolescentes descrevam o modo como o utilizaram.

Vygotsky assinala ainda que:

Essa discrepância, também ocorre no pensamento dos adultos, mesmo em níveis avançados. Isso confirma o pressuposto de que os conceitos evoluem de forma diferente da elaboração deliberada e consciente da experiência em termos lógicos. A análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos (Idem: p. 69)

A capacidade de elaboração conceitual, que se configura na adolescência, possibilita alguns desdobramentos, no sentido da ampliação da abstração, tais como a auto-percepção e a auto-observação.

A função da formação de conceitos na idade de transição desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é tão só meio de conhecer os demais, senão também a si mesmo. Para o falante, a palavra significa desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências. Tão só com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso da auto-

percepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências. Segundo a correta observação de W. Humbolt, o pensamento só chega a ser claro no conceito e é então quando o adolescente começa a entender-se a si mesmo, a compreender seu mundo interior. Sem ela [a palavra] o pensamento não pode ser lúcido, não pode converter-se em conceito (Vygotsky,1996:71).³

Assim, a possibilidade de abstração (análise e generalização) desenvolvida pela palavra, com a palavra, na linguagem, pela linguagem, com a linguagem, provê o adolescente da capacidade de perceber-se e situar-se nas próprias experiências e de planejar as ações futuras, com base nas situações vividas. Ou seja, o sujeito torna-se capaz de analisar, pensar sobre o vivido, perceber-se no contexto vivido, avaliar-se, e projetar-se em planos de ação.

O caminho até o pensamento se abre através da linguagem de maneira gradual e na idade de transição salta a vista o duplo caráter da situação. Por um lado, o adolescente pela primeira vez domina o pensamento por conceitos, que é absolutamente independente das operações concretas, e por outro lado, em virtude precisamente do pensamento por conceitos aparecem, pela primeira vez, as formas superiores de relações específicas para o ser humano entre o pensamento e a ação, processo que se distingue pela complexa síntese hierárquica de uma forma e outra (Idem: p. 162).

Analisar o vivido é mais do que recordar, rememorar, narrar. Nela organizam-se os fatos a partir de uma situação que já não é imediata. Organizar fatos vividos demanda categorizações e generalizações que configuram uma organização lógica e interpretativa daquilo que se viveu. Mas pensar sobre o vivido também possibilita projetar o que se pode vir a viver. Isto é, ancorado naquilo que se viveu e na organização e análise que se faz do vivido, o sujeito pode antecipar possibilidades futuras.

Convém recordar que todo mecanismo de direção e domínio da conduta começando pelas excitações proprioceptivas, produzidas por qualquer movimento e acabando pela auto observação, se baseia na auto-percepção, no reflexo dos

³ Tradução de Anna Maria Lunardi Padilha. Esta observação se estende às demais citações desta obra.

próprios processos do comportamento. Por isso o desenvolvimento da introspecção significa um avanço importantíssimo no desenvolvimento do pensamento lógico, o pensamento lógico é obrigatoriamente consciente, e, ademais, se baseia na introspecção. A própria introspecção se desenvolve tardiamente, sobretudo pela influência dos fatores sociais, pela influência dos problemas que a vida coloca diante da criança e por sua própria incapacidade para resolver problemas cada vez mais complexos (Idem: p. 93).

Luria, em pesquisas realizadas com outros colaboradores sobre o desenvolvimento cognitivo entre populações adultas do Uzbesquistão, destaca que os processos de percepção das próprias qualidades e a auto avaliação são moldados pelas condições de existência social.

A formulação das características psicológicas próprias é um processo complexo que se estrutura sob a influência direta das mesmas práticas sociais que determinam outros aspectos da vida mental, e os seres humanos primeiro fazem julgamentos sobre os outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre si próprios, e então, sob influência desses julgamentos, são capazes de julgamentos sobre si próprios (Luria,1990:195)

Como analisa Pino (2000), a constituição cultural do indivíduo, ou seja, a internalização, mediada pelo outro, da significação do mundo transformado pela atividade produtiva, passa por três momentos: o desenvolvimento **em si, para os outros e para si**.

*O primeiro momento é constituído pelo ‘dado’ em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo é aquele em que o ‘dado’ em si adquire **significação** para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao ‘dado’ natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular (Pino, 2000: 65).*

Perceber-se a si mesmo, nada mais é do que a transformação do comportamento em comportamento para si: *o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade* (Vygotsky, 1996: 231). O complexo processo de auto percepção começa na infância. A criança aprende a perceber-se a si mesma, destaca Vygotsky (Idem: p. 230):

Graças tão só a que outros aplicam à forma natural de um comportamento um determinado conteúdo social, [assim, esse comportamento] adquire o significado de uma função superior, antes para os outros que para a criança. Finalmente, no processo do grande desenvolvimento, a criança começa a tomar consciência da estrutura dessa função, começa a governar suas próprias operações internas e regulá-las.

De início, a capacidade de analisar as próprias características psicológicas ou qualidades subjetivas, aparece ligada às situações concretas vividas. Ao invés de uma análise mais abstrata, profunda, sobre si, a criança apóia-se no vivido, descrevendo-o. Distanciando-se da realidade em si, a auto-análise reveste-se da forma de análise do outro, pois como aponta Vygotsky (Idem):

A conduta do indivíduo é idêntica à conduta social. A lei superior básica da psicologia do comportamento com relação a nós mesmos do mesmo modo que fazemos frente aos demais. Existe uma conduta social em relação a si mesmo e se assimilamos a função de mando em relação aos demais, a aplicação de tal função consigo mesmo constitui, de fato, o mesmo processo. Mas colocar as próprias ações sob o próprio poder exige necessariamente como premissa, a tomada de consciência dessas coisas.

Mas o domínio da própria conduta pressupõe:

o reflexo na consciência, o reflexo em palavras da estrutura das próprias operações psíquicas, já que como dissemos, a liberdade, também neste caso, não é outra coisa que a necessidade gnosiológica. Estamos plenamente de acordo com P. Janet quando fala sobre a metamorfose da linguagem em vontade. O que denomina a vontade é a conduta verbal. Não há vontade sem linguagem; a linguagem está contida na ação volitiva, tanto de forma oculta quanto manifesta. Portanto, a vontade que está subjacente na formação da personalidade, é no final das contas, a primeira forma social de conduta. P. Janet disse que em todo

processo volitivo há linguagem e que a vontade não é outra coisa que a apropriação da linguagem em ação executada ou por outros ou por si mesmos (Idem).

A complexa relação entre linguagem e auto-percepção, condição da autonomia, adensa-se na análise da vinculação genética entre a linguagem e o desenvolvimento da atividade voluntária assinalada por Vygotsky e retomada por Luria.

2.3.2. O papel da linguagem na organização da atividade voluntária

Segundo Vygotsky, nas suas relações com a criança o adulto dirige-se a ela orientando sua atenção através da instrução verbal. Quando o adulto dá uma instrução verbal à criança, ele está reorganizando a atenção dela, pois ao instruir, verbalmente, uma ação que deverá ser feita pela criança, o adulto a está direcionando para uma, entre outras tantas possibilidades de ação que se colocam frente a ela. Pela instrução verbal, o adulto separa a coisa nomeada do fundo geral, e a criança age de acordo com ela. *Nesse caso, o ato voluntário está dividido entre duas pessoas: o ato motor da criança começa com a alocação verbal da mãe e termina com as próprias ações da criança (Luria, 1986: 95).*

À medida em que a criança vai dominando a linguagem, ela passa a dar ordens a si mesma. Primeiramente de forma extensa, externa e concomitante com a sua ação, descrevendo-a e/ou analisando-a. A seguir, essa fala externa precede a ação, como uma função planejadora da mesma, e abrevia-se. Depois, essa fala planejadora e abreviada torna-se interna, transformado-se em linguagem interior. Segundo Vygotsky, com a aparição da linguagem interior surge a ação voluntária complexa como sistema de auto-regulação que se realiza com a ajuda da própria linguagem da criança, no início exteriorizada e logo interiorizada.

Dessa perspectiva, a origem do ato voluntário está na comunicação da criança com o adulto, em que a criança inicialmente regula seus impulsos atendendo à instrução verbal para depois transformar essa atividade em um processo interno, intrapsíquico, de auto-regulação. Inicialmente esse processo de auto-regulação manifesta-se sob uma forma externa, ou seja, de forma oralizada. A relação da criança consigo mesma é expressa na fala externa dirigida a si mesma.

A essência do ato voluntário livre consiste em que sua causa encontra-se nas formas sociais de comportamento. Em outras palavras, o desenvolvimento da ação voluntária da criança começa por utilizar sua própria linguagem externa, que a princípio acompanha a ação e logo a precede. Finalmente, no estágio posterior do desenvolvimento, esta linguagem interna toma a função de regulação da conduta. Desta forma, surge a ação voluntária consciente da criança, mediada pela linguagem (Idem).

Para a perspectiva histórico-cultural, então, o processo de desenvolvimento do ato voluntário vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultados da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento. O ato voluntário está marcado pelo outro, nasce da regulação cultural do comportamento do indivíduo através do outro e da palavra. A constituição da autonomia no indivíduo é, portanto, um processo que se inicia desde os primórdios da apropriação da linguagem e se estende por toda sua existência. Funda-se na história, e na cultura, funda-se nas relações sociais.

No homem, afirma Vygotsky, as premências instintivas tornam-se secundárias. As motivações socialmente enraizadas, até mesmo aquelas aparentemente sem sentido ou benefício prático imediato, nascem nas atividades e práticas culturais, e dão direção às ações humanas. Mais do que cenário ou fator interveniente, a vida social, com suas práticas e normas, com seus valores e relações, é constitutiva da subjetividade, da atividade propositada, deliberada.

Conforme Vygotsky, a autonomia vai sendo produzida em condições objetivas. Ao longo da nossa história pessoal, passamos por diversas instituições. Nelas vamos nos apropriando dos modos de ser, de palavras, de conhecimentos, de regras e normas de nosso grupo social, seja para acatá-las, seja para transformá-las. Em nossas relações mediadas e reguladas pelas práticas, significados e valores sociais, aprendemos não só a regular nossos atos, como também aprendemos a “refratar” os significados de que nos apropriamos, em “contra palavras”, em contra modos de ação regulados por nós mesmos, por nossa quase-necessidade social, pelos sentidos e valores que vão se configurando como singularidade em nós. Se na infância a família, a vizinhança, a escola são instituições fundamentais ao nosso desenvolvimento moral e ao desenvolvimento da autonomia (enquanto atividade deliberada auto-regulada), na fase adulta essa instituição é o trabalho. Inseridos no contexto

de trabalho, continuamos elaborando nossa “autonomia”, à medida em que vamos nos apropriando das ritualizações do fazer, dos saberes e conceitos relativos a esse fazer, e dos lugares sociais em que somos situados por esse fazer. Vamos aprendendo com nossos outros, hierarquicamente superiores, iguais ou inferiores a nós nas relações de trabalho, a regular nossos comportamentos. Vamos aprendendo simultaneamente a nos auto-regular no trabalho, definindo “usos de nós por nós mesmos”.

O indivíduo internaliza as atividades mediadas, as atividades interpessoais, e ao internalizá-las reconstrói-se no plano interno, produzindo-se como singularidade assevera Vygotsky. Sendo assim, a singularidade dos usos de nós por nós mesmos, expressão de nossa autonomia, mesmo sob condições rigorosas de controle, produz-se nas relações sociais. Nos processos de elaboração do trabalho, muitas vezes o trabalhador vai imprimindo ao seu fazer nuances que incrementam os sentidos desse fazer na configuração singular, histórica e socialmente produzida, independentemente de estar consciente disso. Outra vez, deliberadamente ele resiste como se viu em Rosa (1994: p. 78): *até hoje eu brinco e se você entrar num lugar para trabalhar e se você não brinca, você vai ser uma máquina também, eu não sou assim*. Resiste porque não quer sujeitar-se inteiramente às normas, ou porque percebe que o seu modo de fazer é mais adequado, ou ainda, porque se mostra mais prazeroso a ele.

O sujeito, então, demonstra autonomia quando consegue lidar e ter controle deliberado e voluntário sobre o que seria instintivo nele e sobre as regras e normas que organizam seu grupo cultural. Mas esse controle voluntário é aprendido e elaborado na relação com o outro. Esse controle voluntário é mediado pelos conhecimentos e saberes de que o sujeito vai se apropriando na experiência social compartilhada.

3. De volta à sala de aula – redimensionando as indagações iniciais e fazendo escolhas teóricas

Ao situar o conceito de autonomia na Filosofia e na Psicologia, fui percebendo que as questões iniciais discutidas entre nós, professores, estavam postas de modo limitado. Presos ao imediatismo das práticas de sala de aula, nós as líamos como questões apenas organizacionais, como modos de ação necessários às exigências e regras de tarefas,

perdendo de vista sua dimensão formativa. Percebi que questões simples, como saber ou não saber lidar com situações escolares, saber ou não saber comportar-se, têm raízes muito mais profundas do que aparentemente se mostram a nós, pois envolvem valores, envolvem os modos como os sujeitos vivem os lugares sociais que ocupam, envolvem os modos como as regras são postas aos sujeitos e, por sua vez, como esses sujeitos as apreendem e elaboram. Essas questões, que na escola parecem ser comportamentos tão pequenos, tão irrelevantes, na verdade têm relação com posturas que nós indivíduos adultos, vamos assumindo em outras instâncias da nossa vida, como o trabalho, por exemplo. E mais: as crianças ao chegarem na escola trazem consigo vivências intensas com regras, juízos morais, valores que não correspondem exatamente àquelas esperadas ou “tidas como naturais” pela escola. Quantas vezes algumas práticas valorizadas ou tidas como corretas na família são questionadas na escola, e vice-versa?

Além disso, a abordagem histórica da moralidade mostrou-me também que o desenvolvimento da autonomia não é alheio à organização da sociedade na sua totalidade. Portanto, mais do que falar em autonomia, podemos pensar em “modos”, “concepções” de autonomia, que se enraízam nas relações sociais de produção e circulação dos significados e sentidos.

Por sua vez, na Psicologia do Desenvolvimento, fortemente presente nos PCNs encontrei outras problematizações. Que idéia de sujeito emerge das diferentes leituras teóricas da autonomia? Qual o papel do outro, qual o lugar da experiência social do trabalho no desenvolvimento desse sujeito autônomo?

Enquanto para Piaget o sujeito autônomo se desenvolve no cenário das relações e regras sociais, que sobre ele interferem no sentido de favorecer ou retardar a construção da descentração, um processo de desenvolvimento que lhe é inerente, para Vygotsky o que define o homem, mais do que o intelecto, mais do que uma razão diferenciada, é a capacidade de definir metas para si mesmo, de dirigir seu próprio comportamento, e isso tudo é aprendido e regulado nas relações com o outro e nas experiências vividas nas diferentes instituições sociais, mediadas pela linguagem e pelo seu desenvolvimento.

Focalizados a partir das relações sociais, os processos de autonomia iniciaram-me tarefas que cabem ao professor assumir frente aos processos de autonomia de seus alunos e, também, das trajetórias que são percorridas por ele no processo de sua própria autonomia.

Assim como nas visões idealista subjetivista e piagetiana o processo de desenvolvimento moral tem nas ações do indivíduo o seu motor, o papel do professor que pode deles ser derivado aproxima-se mais de uma co-participação, ao criar condições para que o indivíduo confronte seus pontos de vista com o outro, discuta-os e vá elaborando por si mesmo suas decisões e julgamentos. No caso das perspectivas teóricas de base histórico-cultural, o papel do professor pode ser definido como o de um parceiro social da criança. Um parceiro social mais experiente, porque mais velho, e porque dispõe de um acesso mais amplo à diversidade das relações sociais; que dirige a atividade e explicita ao aluno as normas subjacentes aos atos por ela desempenhados e à direção que foi a eles impressa. O professor pode ensinar à criança a comparar normas e atividades, a estabelecer relações entre aquilo que é cobrado dela e as situações vividas, explicitando como as decisões vão sendo tomadas, em função de quê e com quais critérios. Nesse processo o professor é um explicitador dos valores em jogo nas relações sociais vividas na escola, mediando a apreensão e elaboração dos critérios subjacentes ao julgamento moral pela criança.

As possibilidades constitutivas da atuação do professor em relação à elaboração da autonomia pela criança suscitaram-me indagações quanto à elaboração de sua própria autonomia. Conforme alertava Marx em suas teses sobre Feuerbach, *a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado* (Marx e Engels:1997).

Como nós, professores, percebemos nossas relações com as normas e regras? Como nos percebemos nos usos que fazemos (ou desejamos fazer) de nós mesmos, na organização de nosso trabalho docente? Quem mediatiza a compreensão que vamos elaborando de nosso próprio fazer, em meio aos determinantes e aos desejos, às normas e às motivações, à desumanização e humanização de nosso trabalho?

Considerando a autonomia como algo que não depende só da razão humana, mas da vida social e da elaboração mediada de seus determinantes em processos auto-regulados, decidi focalizar aqueles processos em que como professores, inseridos em contextos determinados, fazemos uso de nós por nós mesmos nas relações de ensino que mantemos com nossos alunos, mediados pela relação com nossos pares, com nossos superiores, com os alunos, com os funcionários da instituição, com os pais, com as teorias e conhecimentos

a que tivemos (temos) acesso. Como o movimento das relações que vivemos como professores vai contribuindo para o desenvolvimento da nossa atividade voluntária? Como percebemos (e nos percebemos) nesse movimento? Como a elaboração de nossa atividade voluntária repercute nas relações de ensino que compartilhamos com as crianças, na condição de nossos alunos?

No que segue, exploramos estas questões.

II – A Pesquisa que começa: a inserção na escola

1. Delineamentos metodológicos

Ancorada nos princípios apontados por Vygotsky, no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade voluntária e ao papel da função reguladora da palavra e do outro nesse processo, desenvolvi um estudo de caso sobre os modos de participação, de regulação e de auto-regulação de uma professora na condução das relações de ensino produzidas no cotidiano da sala de aula.

Como Vygotsky destaca, as origens e as explicações para o funcionamento psicológico do homem e de sua moralidade devem ser buscadas nas interações sociais. É aí que o sujeito e o pesquisador de sua individuação têm acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam ao primeiro desenvolver formas de atividade que lhe permitam estruturar a realidade, o pensamento e seu próprio comportamento (Fontana e Cruz: 1997).

Partindo desse princípio, minha presença na escola procurou privilegiar a dinâmica interativa que se produzia entre a professora e as crianças; entre a professora e seus pares e com seus superiores hierárquicos.

A reflexão sobre a observação do cotidiano, proposta por Ezpeleta e Rockwell (1989), foi um ponto de referência para a realização da pesquisa. Essas autoras destacam que a observação realizada no cotidiano possibilita ao observador compor as relações, assim como apurar a percepção do que as caracteriza. Nas relações entre sujeitos, esses trazem para o contexto observado saberes e vivências provenientes de outras instâncias, incorporando, à especificidade do momento vivido e observado, elementos de outros domínios de suas vidas. Assim, as relações entre diferentes sujeitos na escola produzem indícios que nos permitem perceber elementos que são significativos para a compreensão da realidade escolar. Realidade esta marcada pela heterogeneidade e que constitui parte de uma construção histórica.

De início, eu me perguntava, estando na escola, o que deveria registrar? Quais dados seriam relevantes à pesquisa? Minha intenção era registrar o maior número de dados possível, seja por não saber ao certo quais seriam relevantes às análises futuras, seja pelo cuidado como destaca Ezpeleta e Rockwel, com relação aos limites da atenção:

Tratava-se de desafiar a atenção, sabendo que ela não é autônoma. Tínhamos consciência de que as situações 'possíveis de merecer mais atenção' do observador são aquelas que para ele podem conter uma significação imediata e, ao mesmo tempo, que este tipo de significação poderia operar de modo interferente na obtenção da informação que buscávamos. Conseguir registros, nos quais se assinale por igual o significativo e o não evidentemente significativo, precisou de todo um aprendizado (Ezpeleta e Rockwell: 1989:15).

Esse aprendizado envolveu tempo e um retorno sistemático aos registros feitos. Os ensaios de análise dos dados, a problematização dos mesmos através de perguntas sobre pontos que não eram claros, a volta a campo tentando entender o que não havia sido entendido, a aproximação e a consolidação da relação com a professora, as crianças e as pessoas da escola, tudo isso foi alargando o campo de visão. No decorrer do processo fui percebendo o quanto alguns aspectos anteriormente registrados revelavam algo novo sobre a autonomia da professora, que inicialmente eu não conseguira apreender. E, novamente recorro a Ezpeleta e Rockwell para sintetizar o que as autoras denominam de múltiplas tensões vividas pelo pesquisador no processo de observação e de registro do cotidiano escolar:

um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos 'evidentes' das situações. Quando o não significativo se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar esses indícios e a partir daí orientar as novas observações (Op.cit:17).

Desse modo, as atividades que se observam começam a ganhar sentido. Sentido que se aprofunda e adensa quando são referidas a sua dimensão histórica, o que permite ao observador compreender que o *conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades individuais, contribuem para processos específicos de produção e reprodução social* (Op.cit: p. 26). Foi no âmbito desse princípio e de suas implicações que direcionei o foco das observações para a professora.

Focalizada na trama das relações em que se constituía como professora, busquei apreender como ela ia elaborando, nas relações que compartilhava com seus alunos, a sua prática docente, as demandas legais que chegavam à instituição; as exigências derivadas das políticas educacionais vigentes e os mecanismos de controle que marcavam sua presença na escola e que faziam parte de sua condição social de produção; as ordens e preceitos da direção; as interlocuções com seus pares, alunos, pais, funcionários, etc.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (Op.cit:p. 13), ao focalizar o singular em sua condição social de produção nas relações escolares, o pesquisador aproxima-se da *história não documentada* da trama real através da qual *a escola toma forma material, ganha vida, decompondo em múltiplas realidades a homogeneidade documentada, geralmente escrita pelo poder estatal.*

Para que esse modo de observação fosse possível, foi preciso minha inserção no espaço escolar, o que implicava não apenas estar efetivamente presente na escola, como também estabelecer e construir relações de confiança.

Estive, então, por todo o ano letivo de 2001, acompanhando o cotidiano de uma sala de aula da Rede Municipal de Ensino de um município vizinho a Campinas, focalizando a professora de uma segunda série em suas relações de ensino, buscando perceber como sua história singular como professora ia se constituindo, como ia sendo regulada e auto-regulada, configurando usos de si por si mesma na produção de seu trabalho docente.

Minhas observações estiveram voltadas tanto para os modos como a professora lidava com os saberes das crianças, para a postura que assumia diante das diferenças existentes entre seus alunos, em termos de ritmo, de modos de aprender, dos fatores emocionais, entre outros, quanto para as questões rotineiras da sala de aula, tais como a lição de casa, o emprego da norma culta nas relações languageiras, a correção das atividades feitas pelas crianças, a organização da aula nos espaços físicos que a escola oferecia, a diversidade das atividades propostas aos alunos, seus diálogos informais com as crianças, os modos de utilização do livro didático, entre outros aspectos.

Também foram elementos de observação suas relações com seus pares, com a direção e a coordenação da escola, com funcionários e pais.

No que se refere a essas outras relações vividas na escola, os dados foram obtidos a partir de situações observadas diretamente nos dias em que estive na escola, na participação

em reuniões e festas a que fui convidada, ou em diálogos informais com a professora, em que ela detalhava, a partir de sua perspectiva, os temas abordados nas reuniões pedagógicas em nas reuniões com os pais, em suas expectativas em relação ao próprio trabalho, em relação à pesquisa, e em relação às normas e exigências da rede de ensino em que se inseriam suas condições de trabalho. Também realizei duas entrevistas semi-estruturadas com a professora. Uma no meio do ano e outra em janeiro do ano seguinte àquele em que estivemos juntas. Nessas conversas a professora relatou suas experiências de formação na universidade e no trabalho, falou de sua vida e de seus valores.

As observações foram registradas em diário de campo. As conversas e entrevistas foram gravadas em áudio e, uma vez transcritas, foram disponibilizadas à professora.

O acesso da professora a esses materiais deu lugar a novas interlocuções entre nós, resignificando tanto a prática de pesquisa quanto a prática pedagógica em que estávamos envolvidas. Nessas interlocuções, trocamos experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de nossa vivência profissional. Também nos inspiraram as buscas de novas possibilidades de atuação, diante de algumas situações surgidas na sala de aula e na escola.

Por esse caminho, a pesquisa fundou-se em uma perspectiva metodológica vinculada à idéia de participação (Campos: 1981), em que os dados obtidos foram analisados com a professora e incorporados à transformação da própria realidade vivida por ela. Como destaca Campos, a participação, como opção metodológica, refere-se ao conhecimento compartilhado que pressupõe uma ação pedagógica, ou seja, *estabelece-se uma interação entre os participantes da pesquisa, que modifica constantemente a percepção que se tem da realidade e do conhecimento que é construído a partir dela* (Op.cit: p.26). Meu papel foi de observação participativa. Mais do que observar, pude de certa forma atuar e intervir na sala de aula, em conjunto com a professora. Também a professora re-significou seu lugar de sujeito da investigação, na medida em que mediou a condução que eu imprimia à pesquisa, direcionando-a também para aspectos que interessavam a ela, tanto relativos a necessidades que percebia em sua prática quanto a elementos por mim secundarizados na leitura que eu dela fazia.

Considerando que a autonomia lida com a passagem da regulação do outro para a auto-regulação, fui-me percebendo mediadora de elaborações da professora, por estar compartilhando com ela seu espaço de atuação. Nessa relação delicada, procurei estar

atenta a minha participação, buscando na professora, e com ela, indícios de como ela vinha se produzindo. Do mesmo modo, a professora também mediou o encaminhamento da pesquisa e certas decisões que passaram a compor sua trajetória singular. E nesse sentido, a pesquisa, voltada para a compreensão da emergência e elaboração da atividade auto-regulada, desenvolveu-se em condições de regulação recíproca entre professora e pesquisadora. Ambas saímos modificadas desse processo de co-constituição e de formação.

Como a escolha da professora estudada não foi feita de forma aleatória, inicio a seguir o relato do trabalho de campo a partir de uma descrição de todo o processo vivido por mim, desde o início do mestrado, quando procurava uma professora com quem pudesse realizar a pesquisa, até as primeiras aproximações com Ana⁴ e a construção de nossa relação.

2. O trabalho de campo

2.1. Os contatos iniciais: como cheguei à escola

No início do mestrado, em março de 2000, dentre algumas questões iniciais que surgiam, uma delas se referia à escolha da sala de aula. Com entusiasmo de iniciante, procurava definir onde e com quem realizaria a pesquisa.

A proposta inicial era a de que o trabalho realizar-se-ia em uma escola pública, e a escolha do profissional não seria feita de maneira aleatória: o projeto de pesquisa, assim como seus objetivos, seriam apresentados a um conjunto de professoras, e seria escolhida aquela que acolhesse o trabalho, que tivesse interesse pelo tema, disponibilidade para encontros e diálogos sobre sua prática, como também para o estudo teórico que fosse relevante aos contextos que fossem surgindo. Feita a escolha da professora, o projeto seria apresentado à direção da escola em que ela atuasse, e solicitaríamos autorização para a realização da pesquisa.

Inicialmente, considerei a possibilidade de apresentar a proposta a duas profissionais que já conhecia, e a outras, que me pudessem ser indicadas por minha orientadora, que

⁴ Embora a professora não só tivesse autorizado como desejasse que seu nome real fosse divulgado, optamos por adotar um nome fictício, escolhido por ela, como uma forma de preservar da exposição pessoas a que ela faz referência em seus relatos e que não puderam ser consultadas quanto à possibilidade de terem sua identidade revelada em algum grau.

trabalha com formação de professores e mantém contato com diversas escolas e com professores que poderiam se interessar pela pesquisa.

Uma das professoras a quem eu desejava apresentar o projeto assumiu, no ano de 2000, a direção da escola em que trabalhava, o que inviabilizou sua possível participação na pesquisa.

Minha orientadora contatou uma ex-aluna, Ana, que foi receptiva ao convite de apreciação do projeto. Naquele momento Ana não chegou a lê-lo, mas teve uma noção dos objetivos da pesquisa através da conversa que tivera com minha orientadora. Embora demonstrasse grande interesse em desenvolver o trabalho, Ana mudou de período, passando a trabalhar no mesmo horário em que eu trabalhava. Assim ficou descartada a possibilidade de realizarmos juntas a pesquisa.

No segundo semestre do mesmo ano, o convite foi feito a uma outra professora. Embora ela demonstrasse interesse em apreciar o projeto de pesquisa, decidi naquele momento não fazer o encaminhamento, pois iniciar o acompanhamento da classe no segundo semestre não me permitiria acompanhar a professora desde os contatos iniciais com seus alunos e com a comunidade escolar, e nem conhecer um pouco de suas expectativas anteriores em relação ao trabalho com as crianças. A idéia de iniciar a pesquisa no meio do ano era para mim, como começar a assistir a um filme já iniciado, sendo que no início o esforço de compreensão, da história, da intensidade e do valor das atitudes dos personagens é bem maior. Mesmo que os fatos já ocorridos na sala de aula me fossem relatados, não seria o mesmo que acompanhar pessoalmente, pois perder-se-ia o aspecto humano das emoções vividas pelos personagens no momento dos acontecimentos. Dessa forma, o ano passou e a pesquisa de campo ficou para ser realizada no ano seguinte.

Fui-me dando conta, ao longo desse ano, de que o contato com as professoras e com as escolas não é tão simples quanto parece ser, ao primeiro e desavisado olhar. O compasso entre o tempo para escolha da profissional, incluindo-se aqui todo o cuidado inicial a fim de se estabelecer uma relação de confiança, e o tempo vivido pelo profissional, envolvido em seus afazeres na escola, são diferentes.

Em dezembro do mesmo ano, contatei uma terceira professora, que como as anteriores, acolheu a idéia, leu o projeto de pesquisa, entusiasmou-se tanto com a possibilidade que chegou a relatar trabalhos e conquistas que realizara com seus alunos,

assim como projetos que desejaria implementar no ano seguinte. Em janeiro de 2001, entretanto, ao conversarmos novamente, manifestou um receio em desenvolver o trabalho em função de mudanças na rede de ensino em que atuava. Ela era professora efetiva da Rede Estadual de Ensino, mas o município em que trabalhava estava passando pelo processo de municipalização do ensino⁵. A proposta feita pela Secretaria de Educação aos professores que se encontravam na mesma condição dessa professora, fora a de que assumissem as salas não municipalizadas em Campinas, município vizinho, ou que permanecessem na escola onde atuavam, contratados por mais um ano, apenas. A professora optou por ficar na escola e atuar no regime de contratação. Além disso, ela estaria entrando em contato com seus alunos apenas em meados do mês de março, porque deveria cumprir uma Licença Prêmio no início do ano letivo. Disse estar desanimada, também, por não ter certeza do que estaria por vir, uma vez que mudanças pedagógicas haviam sido anunciadas. Motivo de frustração sua, também foi o anúncio de remanejamento dos alunos entre as salas e o encaminhamento anunciado pela direção da escola de um de seus ex-alunos de quinze anos, que fora alfabetizado por ela no ano anterior, ao ensino supletivo noturno. Diante de tal contexto, sentia-se insegura e desanimada, optando, naquele instante, por não levar adiante a idéia de realizar a pesquisa. Não saberia dizer também, se a realização da pesquisa seria autorizada pela direção da instituição. Sugeriu-me, portanto, que contatasse e apresentasse o projeto a outras professoras, e em fevereiro, caso houvesse, ainda, interesse de minha parte, poderíamos conversar novamente, pois já teria verificado quais seriam suas reais condições de trabalho.

No próprio processo de definição dos sujeitos da pesquisa, a questão da autonomia dos professores já se evidenciava. Quando a Secretaria da Educação, instância burocrática, define mudanças em níveis organizacional e pedagógico, desestabilizam-se o entusiasmo e a confiança de seus próprios professores. Em dezembro, eu estava diante de uma professora que relatava com prazer e sentimento de realização seu trabalho, com entusiasmo traçava planos para o ano seguinte e vislumbrava com satisfação a possibilidade de participar da pesquisa. Em janeiro, essa mesma professora era puro temor, gerado pela insegurança por não saber o que a esperava, e diante de novas determinações não sabia sequer se poderia

⁵ A municipalização do ensino foi um acordo feito através do Governo do Estado, onde o Ensino Fundamental, de primeira à quarta séries e quinta à oitava séries, passa a ser competência da Secretaria Municipal de Ensino.

decidir-se pela realização da pesquisa em sua classe. A questão da autonomia, em toda a sua complexidade, regulada pelas condições sociais vividas pelos sujeitos em seus diferentes papéis, materializava-se, deixando seus indícios nos comportamentos, dizeres e sentimentos daquela professora.

2.2. “*Você tem que fazer essa pesquisa comigo, está escrito!*”

Lá estava eu novamente em busca de uma professora. Relatei tal fato a minha orientadora. Sua sugestão foi a de que, novamente, entrasse em contato com Ana. Essa sugestão se deu porque Ana, em vários momentos, demonstrara a minha orientadora curiosidade e interesse pelo andamento da pesquisa. Re-estabeleci o contato e Ana aceitou prontamente minha presença em sua sala de aula. *Você tem que fazer essa pesquisa comigo, está escrito!*, disse ela. Surpresa com sua receptividade e decisão, combinamos que ela iria conversar com a direção da escola para saber se havia ou não restrições à realização da pesquisa em sua sala de aula. Feito isso, conversaríamos novamente.

Meses depois, já iniciada a pesquisa, no contexto de uma entrevista semi-estruturada, Ana disse que por ter pouca experiência como professora (2001 foi seu terceiro ano de trabalho docente) sentira medo da presença de outro profissional em sua sala de aula. O principal fator que a fizera encarar essa dificuldade e aceitar a realização da pesquisa, mesmo ainda sem ter lido o projeto e sem ter-me conhecido, foi a confiança que ela nutria e nutre pela minha orientadora, que no curso de Graduação orientara seu estágio e seu trabalho de conclusão de curso.

No início dos contatos, em nossa segunda conversa, Ana disse não que tivera oportunidade de apresentar meu projeto à direção em função de mudanças no quadro de profissionais da escola, mas mesmo assim assegurou-me que não haveria restrições em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Falou sobre a escola e de seu trabalho, das reuniões de planejamento que estavam acontecendo e da classe que escolhera, uma segunda-série. Manifestou seu entusiasmo em poder contar, neste ano, com o apoio de uma orientadora pedagógica, além da diretora e do coordenador pedagógico.

Enquanto Ana negociava, buscando a aceitação da pesquisa pela escola, eu aguardava com tranquilidade, pois percebia que mais do que a pesquisa, eu fora aceita por ela.

O caminho percorrido até então não fora tão simples e previsível como imaginado no momento da elaboração do projeto, e algo inusitado aconteceu: a pesquisadora acabara sendo escolhida pela professora. Como poderia deixar de desenvolver o projeto com Ana, diante de sua receptividade, acolhimento e empenho para a viabilização da pesquisa?

Como assinala Malta Campos (1981: 28), a interação que se dá entre as pessoas atingidas pela investigação a modifica e é modificada por ela, em um processo contínuo. A história desse processo faz parte dos resultados da pesquisa, da mesma forma que suas sucessivas descobertas. Estabelecer uma interação que permita esse tipo de troca leva, por outro lado, a um grande envolvimento, inclusive afetivo, entre os participantes da pesquisa. Não é mais a distância mantida entre o investigador e os sujeitos estudados a garantia da objetividade dos resultados. É justamente a proximidade, a oportunidade de compartilhar o trabalho, que possibilita um teste contínuo da percepção de uns frente aos outros.

3. Conhecendo a escola

Na conversa seguinte com Ana, fui convidada a ir à escola para conhecer seus profissionais e conversar sobre o projeto. Havíamos combinado um local próximo à escola, para nos conhecermos. A voz e as atitudes firmes e decididas de Ana corresponderam à imagem que formara dela através de nossas conversas.

Prontamente Ana levou-me até a creche onde funcionaria sua sala de aula, e explicando que em função de uma reivindicação da comunidade local, foram construídas duas salas de aula para o Ensino Fundamental junto à creche. No período da manhã, essas salas abrigariam duas segundas-séries, e no período da tarde, duas primeiras-séries. Essas salas de aula faziam parte da escola Municipal de Ensino Fundamental, que ficava a aproximadamente três quilômetros de distância dali. Todas as atividades docentes e não-docentes que Ana e suas colegas do Ensino Fundamental desenvolviam eram desvinculadas de toda e qualquer atividade desenvolvida pela creche. Cada uma das instituições possuía seu próprio calendário e suas regras de funcionamento. Para o funcionamento dessas classes, fora preciso estabelecer algumas mudanças na rotina dos alunos, como o horário da entrada. As crianças do ensino fundamental entravam em aula 15 minutos antes das crianças da creche, não tinham intervalo, e saíam 15 minutos antes, também. Essas medidas haviam sido tomadas em função da diferença de idade entre as crianças da creche e da

escola. Para as professoras do Ensino Fundamental, entretanto, ficava um pouco mais difícil trabalhar na creche, pois mesmo com um esquema de atendimento montado pela direção, no cotidiano elas não contavam com toda a estrutura e apoio que a escola oferecia e possuía.

Após conhecer a creche e as salas de aula, Ana levou-me até a escola sede, onde eu conversaria com a direção. A escola fora inaugurada em março do ano de 2000. Seus alunos eram provenientes de uma Escola Estadual próxima que tivera o ensino de primeira à quarta séries extinto.

Situada na área industrial do Município, a escola ficava distante cerca de 15 Km da área central da cidade. O bairro ainda não contava com as ruas pavimentadas, em sua totalidade. A maior parte de suas casas eram construções de alvenaria simples, e inacabadas, contando também com favelas e pouca infra-estrutura. Por ficar nas proximidades da Rodovia Anhanguera, o bairro acabava tendo fácil acesso a cidades vizinhas, como Campinas, distante 25 Km, onde a maioria dos pais dos alunos trabalhava e fazia compras. As atividades econômicas predominantes no bairro eram bares, padarias, açougues, farmácias, mercearias e lojas. Os atendimentos médico e odontológico eram procurados pela população do bairro no Posto de Saúde, no Posto Odontológico e no Hospital Universitário da Unicamp.⁶

Os alunos da escola eram, em sua maioria, originários de diferentes Estados brasileiros, e suas famílias buscavam na região melhores condições de vida e de trabalho.

Fui apresentada à Coordenadora Pedagógica (CP) e à Orientadora Educacional (OP), a quem expliquei o projeto de pesquisa. Conversamos um pouco sobre autonomia. A OP apresentou curiosidade em saber que tipo de autonomia as crianças teriam. A CP, por sua vez, perguntou se não haveria interesse em realizar a pesquisa nas duas classes de segunda-série. Respondi-lhe que pelo fato de se tratar de uma pesquisadora iniciante, como no meu caso, e de a pesquisa ser um estudo de caso, desenvolvê-la em duas classes seria um grande risco. E além disso, que o fato de a professora desejar a pesquisadora em sua sala era um fator fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança, já que a professora

⁶ Os dados relativos ao bairro foram obtidos no Plano de gestão 2000- da Escola Municipal de Ensino Fundamental.

e seu trabalho, em uma pesquisa com esses moldes, acabam sendo expostos a uma pessoa desconhecida.

4. A construção da relação com a professora

Na fase inicial da pesquisa, período em que nos conhecemos e estabelecemos os primeiros diálogos, Ana e eu nos entendemos muito bem. Iniciado o período letivo, tive o cuidado para manter o nível de confiança, que até então, vinha se instaurando em nossa relação.

Iniciadas as aulas, Ana pediu-me um tempo para estar a sós com os alunos, a fim de conhecê-los, estabelecer alguns vínculos e prepará-los para a minha chegada. Aguardei seu "sinal verde" para entrar na classe. No primeiro dia em que fui para a sala de aula, Ana e seus alunos foram muito acolhedores.

Com a intenção de deixá-la à vontade, sentei-me no fundo da sala, e perguntei-lhe se ela se importaria caso eu fizesse algum registro durante a aula. Disse-me que não, tendo ela mesma já procedido assim, quando fora estagiária.

No início, minha atividade restringiu-se ao registro em diário de campo. Permanecia em silêncio no fundo da sala. Frequentemente, oferecia meu auxílio à professora em tudo o que me parecesse que pudesse ser útil a ela. Ela agradecia, mas acabava por não solicitar ajuda. Por sua vez, ela era solícita para comigo. Situava-me sobre o contexto trabalhado com os alunos para que eu pudesse estar a par das atividades propostas por ela. Encerradas as aulas, conversávamos assuntos corriqueiros e variados, relacionados, ou não, à escola. Algumas vezes, Ana tecia comentários sobre a própria aula, outras vezes relatava um pouco da história de alguns alunos para que eu pudesse compreender melhor suas posturas e/ou dificuldades de aprendizagem. De minha parte, eu ouvia, comentava, e ficava agradecida pelo seu empenho e atenção para com os dados fornecidos para a pesquisa.

Embora nossa relação estivesse bem encaminhada, essa situação causava-me um certo desconforto, pois até aquele momento apenas eu estava sendo beneficiada com a pesquisa. Decidi, então, investir na mudança dessa situação, procurando agir de outros modos. Com esse objetivo, comecei a compartilhar com Ana experiências que eu havia vivido em sala de aula. Os fatos que eu relatava tinham sempre relação com algum acontecimento ocorrido no dia, ou na semana de minha ida à escola. Procurei também disponibilizar-lhe algumas das

atividades que eu realizara com meus alunos, contribuindo para que ela ampliasse seu repertório de possibilidades de trabalho, (re)criando as atividades para seus alunos.

Ao proceder dessa maneira, houve de minha parte o cuidado para que esse procedimento ocorresse como uma troca de material de ensino costumeira entre professoras - o “trocar figurinhas” pedagógicas - descaracterizando qualquer possível direcionamento de seu trabalho docente. Ana ouvia atentamente, e recebia as atividades que eu selecionava para ela. Com o passar do tempo, fui percebendo que ela não utilizava o material e as sugestões que compartilhava com ela. Percebi então, que a “troca de figurinhas” que eu idealizara não estava acontecendo. Procurei, então, conter minha ansiedade e dar tempo ao tempo.

A partir de então, os dias e a rotina da sala de aula seguiram seu curso naturalmente. As crianças aproximavam-se de mim, para esclarecimento de dúvidas, para a correção de algum exercício, para emprestar algum material, ou ainda só para conversar. Eu tinha o cuidado de agir junto a elas de forma coerente com as orientações e encaminhamentos feitos por Ana, que observava discretamente, porém com atenção, essas aproximações. Outras vezes, era eu quem me aproximava dos alunos, circulando pela sala e atendendo-lhes os chamados ou auxiliando a professora no atendimento a eles.

Nesse movimento tímido, mas gradativo, fomos nos aproximando, crianças, professora e pesquisadora, através das ações rotineiras da sala de aula: esclarecendo dúvidas, mediando um desentendimento entre colegas, procurando um lápis ou uma borracha perdidos pelo chão. Esses procedimentos foram-nos revelando uns aos outros, delimitando e esclarecendo nossos espaços e nossos papéis. Isso fez com que Ana e eu passássemos a compartilhar, de fato, algumas de suas preocupações e alegrias em relação ao aprendizado dos alunos. Ana passou, aos poucos, a aceitar as ofertas de auxílio que eu fazia, passou a solicitar minha participação em algumas tarefas, como copiar algum trecho da lição na lousa, enquanto ela fazia uma avaliação diagnóstica junto ao aluno novo que acabara de chegar. Até que chegou o dia em que me vi trabalhando, individualmente, com alguns dos alunos, em suas dificuldades específicas, enquanto Ana trabalhava com a classe. Esse trabalho aconteceu, inicialmente, sob sua orientação e a partir de propostas trazidas por ela. Posteriormente, passamos a conversar sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos e sobre como proceder diante delas.

O movimento crescente de confiança possibilitou-nos aprendizagens mútuas e múltiplas. Eu aprendia, e não apenas expressava-lhe esse aprendizado, como pedia sua orientação em relação a assuntos em que não tinha experiência, como quando fui solicitada para trabalhar com alunos que a professora identificava como silábicos ou pré-silábicos⁷. Como eu nunca havia trabalhado com essas fases da alfabetização, pedi-lhe orientações precisas de como me conduzir junto às crianças.

A partir de então, não só eu me pronunciava espontaneamente, como Ana passou a solicitar-me para propor procedimentos, ou para pensarmos juntas sobre questões que pudessem auxiliá-la, como por exemplo, o que poderíamos fazer para mediar as elaborações de uma aluna que não segmentava as palavras nas frases. Nesses momentos, eu sugeria atividades que realizara com meus alunos e comentava como as fora ajustando em meu trabalho.

Assim, além de trocarmos experiências e procedimentos práticos, passamos não só a nos expor, mas a nos convidar reciprocamente para algumas reflexões acerca das certezas e incertezas que possuíamos enquanto professoras. Assim, aquele olhar curioso, investigador, que a professora lançava inicialmente sobre a pesquisadora a fim de saber a que afinal ela viera, cedia lugar a um olhar que compartilhava êxitos, preocupações, indagações, ansiedades e conquistas perante as situações vividas em sala de aula, e perante o próprio “ser professora.”

Desinteressada de poder, mas sedenta de aprendizado em favor de um objetivo e um compromisso comuns, que eram os alunos, nossa relação passou a se dar em outro nível: o da cumplicidade. Desde então, as coisas passaram a acontecer de maneira menos formal. Os

⁷ As fases silábica e pré-silábica são duas das três fases identificadas e categorizadas por Emília Ferreiro no processo de construção da escrita pela criança. Segundo Ferreiro, o sistema de escrita possui uma estrutura lógica, que envolve um conjunto de relações que a criança precisa construir. Esse conjunto de relações é construído gradativamente pela criança que elabora e testa hipóteses acerca da lógica de funcionamento da escrita. Nessa construção, a criança passa por três grandes etapas, ordenadas em uma seqüência: o período pré-silábico, caracterizado pela distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico, pela construção de formas de diferenciação e pelo controle progressivo de variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo dentro da escrita produzida. O período silábico, se caracteriza pela construção das primeiras hipóteses que a criança constrói sobre a relação entre a escrita e os sons da linguagem falada. A criança escreve fazendo corresponder a quantidade de sinais gráficos à quantidade de sílabas da palavra falada. O período alfabético, é aquele em que a criança constrói a correspondência grafema/fonema.

Embora a professora não trabalhasse a fixação da alfabetização dentro dos princípios explicativos de Ferreiro, ela utilizava a terminologia criada por Ferreiro para situar-se (e situar-me) em relação ao aprendizado da escrita pelos alunos.

vínculos que nos uniam intensificaram-se e passamos a compartilhar reflexões e práticas em favor de uma mesma causa: os alunos. Nossa cumplicidade produziu-se no olhar voltado para uma mesma direção, em vermos coisas diferentes nessas visadas e na possibilidade de nos dizermos o que víamos.

Por melhores e mais claras que fossem minhas intenções iniciais, foi preciso um tempo para que nos conhecêssemos e, principalmente, para que confiássemos uma na outra. Nossa relação de pesquisa, de início mediada por minha orientadora, alguém que nós duas conhecíamos e respeitávamos, foi sendo re-criada por nós.

Essa experiência foi importante, também, no sentido de que fomos nos conhecendo enquanto pessoas e enquanto profissionais. Na simplicidade do dia-a-dia, sem intenções premeditadas, fomos percebendo nossos modos de ser, e nossos tempos próprios. Ao longo da realização da pesquisa, meu papel como pesquisadora foi sendo ampliado, assumindo o caráter de interlocutora, ora estabelecida por iniciativas minhas, através de comentários e sugestões, ora estabelecida pela professora, através de pedidos de ajuda e de sugestões de como organizar o trabalho. Um dos lugares sociais que ela atribuiu à minha presença em sala foi o de uma companheira, com quem era possível construir saberes docentes. Como destaca Fontana (1996), ao explicitar como foi sua experiência de trabalho junto à professora com a qual desenvolveu sua pesquisa de mestrado:

O grande desafio foi, e penso que continua sendo, em qualquer trabalho educativo, aprender a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração, e a respeitar as elaborações desse outro... Resistir à tentação de impor o caminho que pareça melhor, não só aos nossos próprios objetivos, mas também para o(s) outro(s). E, nesse jogo, a busca do equilíbrio entre evitar a imposição de autoritarismo, sem resvalar para uma postura de falsa neutralidade diante das contradições observadas (p.38).

Uma outra reflexão, que surgiu e que pode ser acrescida ao contexto da construção da relação de cumplicidade entre pesquisadora e professora, está relacionada ao próprio tema da autonomia. Hoje imagino, o quanto a professora, no jogo de imagens inicialmente estabelecido entre nós, talvez se sentisse na obrigação de demonstrar, no início de nossos contatos, um desempenho autônomo frente a mim, já que este era o foco do estudo.

4.1. O material produzido

No período em que trabalhei com a professora Ana, reuni o seguinte material:

- Diários de campo:

- 1º diário de campo, referente ao período de 02 a 23 de fevereiro de 2001.

- 2º diário de campo, de 23 de fevereiro a 06 de abril de 2001.

- 3º diário de campo, de 06 de abril a 26 de agosto de 2001 (nesta data foi preenchido o caderno e dei continuidade iniciando o registro em um novo).

- 4º diário de campo, de 26 de agosto até dezembro de 2001.

- Entrevistas semi-estruturadas:

A primeira entrevista foi realizada no dia 09 de julho de 2001. Combinamos previamente a data e a professora recebeu-me em sua residência. A entrevista aconteceu no período de férias, a pedido da professora, por ser um período em que ela teria mais tempo para podermos conversar mais tranquilamente. Foram gravadas três fitas. A segunda entrevista também aconteceu em sua residência, em 22 de janeiro de 2002. Decidimos realizar a entrevista logo no início do ano seguinte, pelo fato de Ana estar envolvida com as atividades da escola até praticamente uma semana antes do natal, e em janeiro por ser um período não muito distante dos acontecimentos do ano anterior.

- Conversas informais com a professora:

As conversas informais com a professora de início não eram gravadas, apenas eram registradas em diário de campo. À medida em que a professora foi tendo acesso aos diários de campo e entendendo que boa parte das nossas interlocuções acabavam sendo registradas, propus que essas conversas passassem a ser gravadas. A professora aceitou naturalmente a proposta, e a partir de setembro procedeu-se a gravação, que passou a ser uma prática corriqueira, a ponto de a professora, sugerir-me, sempre que julgava que o que iria dizer pudesse ser importante para a pesquisa, que eu ligasse o gravador. Foram gravadas quatro fitas com conversas informais, depois transcritas nos diários de campo. Como muitos dos comentários nelas contidos remetiam a fatos ocorridos nos dias em que eu estivera na escola, a transcrição em diário facilitava a compreensão das informações, como também o manuseio do material.

- Outros registros:

Também foram consultados alguns documentos da escola, como o plano de gestão, que me foi cedido pela direção da escola, e cadernos da professora. Um deles continha

anotações pessoais a respeito das aulas e de reuniões. O outro era o caderno piloto, onde registrava as atividades trabalhadas com os alunos e que era vistado, esporadicamente, pela Coordenadora Pedagógica. No início do ano a professora mostrou-me os cadernos, quando perguntei como ela como ela se organizava. Posteriormente, espontaneamente, ela os mostrava sempre que tecia algum comentário sobre as atividades trabalhadas.

4.2. O diário de campo

Na construção da relação entre professora e pesquisadora, merece destaque o papel que o caderno de registros, aqui denominado diário de campo, acabou cumprindo, durante o andamento da pesquisa.

Tão logo completei o primeiro caderno de anotações, entreguei-o a Ana para que o lesse. Quando o recebi de volta, tive uma surpresa: ela havia deixado registradas ali algumas impressões e comentários.

As anotações feitas por ela foram de natureza variada. Às vezes o comentário procurava esclarecer ou completar algumas informações, como por exemplo: *Eu fui para a creche porque no período da manhã só tinha lá, esclarecendo porque optara por trabalhar na creche .*

Outras vezes, a professora procurava contextualizar algum registro que eu havia feito:

Registro no diário: *O que é regra? A nossa classe tem duas regras: Dou. quais? E o menino respondeu: levantar a mão e ouvir o amigo falar.*

Anotação da professora: *as regras foram estabelecidas a partir das primeiras conversas, porque todos queriam falar juntos, aí eu fui dizendo que não estava entendendo, e indagando 'o que podemos fazer?' Eles foram falando e eu fiquei argumentando. Na verdade já sabia onde eu queria chegar... (que coisa, heim?!!!)*

Outras vezes, seu comentário visava esclarecer algum pensamento seu, que não tivesse ficado explícito em suas ações:

Registro no diário: *Algumas crianças escreviam no caderno e Ana pediu que esperassem e prestassem atenção nas discussões que aconteciam em sala, e continuassem a escrever somente depois.*

Anotação da professora : *As crianças têm a visão de que só se produz quando se escreve, a minha intenção é a de que todos participem de tudo, pois 'tudo' é muito proveitoso.*

Ao final desse primeiro diário, a professora deixou registradas algumas percepções que tivera em relação ao seu trabalho e também sobre os resultados do investimento que fez junto aos alunos. Ela fez uma breve avaliação assim registrada:

Malu, lendo, percebi o quanto a questão da 'organização' está presente todo tempo no que digo e no que faço, tanto que faz com que isso seja uma preocupação também das crianças. Mas percebo também o quanto cresceram, o que mostra que apesar de árduo, o trabalho valeu a pena...

Vamos ver os outros registros. Beijinhos, Ana.

A leitura dos diários possibilitou-lhe perceber aspectos que lhe escapavam no exercício de seu papel como professora.

Registro no diário: *As crianças confeccionavam o presente do dia das mães. Gab. veio me perguntar onde deveria colar o ímã. Respondi que não sabia, pois tinha acabado de chegar, pedi que perguntasse à Ana. Ele olhou para ela e devagar foi em direção à sua carteira, que ficava na direção oposta àquela em que se encontrava a professora. Olhou o trabalho de Rit. , que passava à sua frente. Ao perceber que eu o observava, ficou meio sem jeito, e eu lhe disse, você está olhando o trabalho dela para saber onde colar? Ele afirmou positivamente com a cabeça e com um sorriso, quando percebeu que eu não o censurava por isso.*

Comentário registrado pela professora: *Ué, por que ele não perguntou para mim?*

No exemplo seguinte, a própria professora revela que, através da leitura do diário, teve acesso a alguns episódios que aconteceram entre alunos ou entre a pesquisadora e os alunos, os quais ela, por estar atendendo outras demandas, não havia percebido:

Registro no diário: *Logo que cheguei, perguntei ao Gab. que dia era hoje. Ele disse que não sabia. A classe cantou parabéns para Aud., e Ana leu uma história. Depois, pediu para que os alunos pegassem o caderno de português, e ele olhou a data no caderno (registro do dia anterior) e me disse que hoje era 6, porque ontem foi 7. Pedi para que ele olhasse a data de antes de ontem. Ele folheou o caderno e disse que antes de ontem era dia 6. Olhou-me e sorriu sem nada dizer... com jeitinho de quem diz, se hoje não é dia 6, que dia será? Daí eu indaguei: nós contamos os dias do menor para o maior, ou do maior para o menor? Ele ficou quieto por um instante e disse: 'hoje é 8, professora!'*

Comentário da professora: *Que lindo, Malu, você está vivendo cada momento legal que eu enquanto professora não vivo. O episódio com o Eri. (dobradura), os com o Gab. Olha o que você ensinou para ele, hoje...*

Ana registrou recadinhos que brincavam comigo, como por exemplo, junto às anotações feitas sobre o conselho de classe, quando indaguei e registrei alguns termos que eram utilizados pelas professoras e que eram diferentes dos termos aos quais eu estava acostumada:

Registro no diário : *As professoras que realizaram o conselho de classe antes que Ana, comentavam, ‘eu tenho tantos alunos x’, ou ‘no ano passado eu tinha 6 alunos x e neste ano tenho 16’. Perguntei ‘baixinho’ para Ana e para a diretora que estavam a meu lado, o que significava o aluno ‘x’. As duas começaram a rir.*

Comentário da professora: *Parece um peixe fora d’água, não é?*

Assim como estes, outros comentários ou recadinhos foram feitos por Ana expressando sentimentos, idéias, achando graça em coisas que seus alunos faziam, ou manifestando alegria e aceitação da minha presença em sua sala de aula.

Certa manhã conversamos muito sobre as dificuldades dos alunos em ler e interpretar textos variados. Ana, mostrando-se preocupada, indagou-me sobre os modos como eu trabalhava e lidava com essas questões. Relatei experiências e procedimentos. Mais tarde, ao registrar essa nossa conversa, dei-me conta de que poderia ter dito mais coisas a ela, e anotei em diário algumas coisas que poderia ter dito. Passou o tempo, e ao terminar o caderno, entreguei-o para ela:

Registro no diário: *... esqueci de dizer para ela, que antes eu fazia junto com a classe, oralmente, chamando a atenção para como fazer, depois, eu fazia oralmente, só que perguntando aos alunos as questões e as respostas. Eram eles quem diziam para que eu as escrevesse na lousa. Depois é que faziam sozinhos desde o início as atividades e que quando terminavam eu ia chamado um a um para fazer as correções. Desse modo eu trabalhava as dificuldades específicas de cada aluno.*

Comentário da professora: *Agora eu li...*

E assim observei que o diário possibilitava-me dizer-lhe coisas que no momento em que estava com ela, acabava não dizendo.

Em outros momentos, o diário serviu como lembrete para ela:

Registro no diário: *A mãe da Hel. pediu para que Ana observasse a questão da visão, porque o médico disse que ela tem tendência a ter miopia.*

Comentário da professora: *Esqueci disso.*

Às vezes utilizava no diário algum código de registro que utilizo há anos. Cheguei a pensar em fazer uma legenda, para que Ana pudesse interpretar com clareza o que escrevia. Devo ter pensado mesmo em esclarecer-lhe alguns deles, mas...

Registro no diário: *Ao invés do que muitos professores fazem, a avaliação não é um momento de controle e punição, é um momento de XX. Ao ler essa anotação, Ana circulou XX, e indagou: O que é isso, Malu? (anotação da professora).*

E o registro continuou...

Registro no diário: *Ela me perguntou como é que eu fazia com o aluno que gozava do outro pela nota. Disse que ela teria duas possibilidades. Uma seria entregar as avaliações com nota mesmo, e diante de um fato assim, conversar, e dizer que estamos na escola para XX, e que se um colega está com dificuldade ainda, aquele momento era justamente para o professor e ele saberem identificar aquela dificuldade, para o professor explicar novamente.*

Ao ler esse trecho, Ana circulou XX novamente e escreveu: *Ah!, já sei. Estudar.* O comentário da professora, tentava decifrar o significado do código pela minha falha.

Sendo assim, o diário deixou de ser apenas um instrumento de trabalho da pesquisadora, onde eram guardados os dados para futuras reflexões, e passou a ter vida, uma outra função, a partir do momento em que Ana, por iniciativa própria, passou a fazer suas anotações.

O fato de Ana ter acesso aos diários foi outro fator fundamental para que se consolidasse uma relação de confiança entre nós. Após ter lido dois diários, em diálogo informal, Ana teceu o seguinte comentário:

Malu, eu adoro ler os diários! No sábado eu li até meia noite e terminei no domingo de manhã. Eles estão servindo como um espelho para mim. Percebi que trabalhei bem a questão da organização, depois trabalhei a interpretação e agora

estou investindo na escrita. Agora estou curiosa, querendo ler o próximo. Além disso, eu percebo como as crianças estão aprendendo.

De instrumento de pesquisa restrito ao pesquisador, o diário transformou-se em um espaço de interlocução e de reflexão entre a professora e a pesquisadora. Ele também mediou as interlocuções de cada uma de nós consigo mesmas. Além disso, esse acesso não só contribuiu para um dos objetivos da pesquisa, que era a co-participação entre sujeito da pesquisa/pesquisador, como consolidou ainda mais nossos vínculos de aproximação e confiança.

O fato de a professora ter feito esses registros por iniciativa própria, revelou, em certa medida, seu envolvimento e participação na pesquisa, bem como sua autonomia diante da condução da própria pesquisa.

Um outro espaço de participação da professora no texto final da pesquisa surgiu na entrevista realizada no meio do ano. Naquele momento, relembramos nossos primeiros contatos, e as primeiras impressões que tivemos uma da outra. Considero o conteúdo desse diálogo surpreendente, pois através dele, pude perceber como Ana havia significado de modo distinto algumas das situações que compartilháramos, e como suas percepções dessas relações eram distintas das minhas. Na surpresa dessa confrontação, surgiu a idéia de pedir a ela que escrevesse essas impressões, sem ter um objetivo definido para o texto. Ela acolheu a idéia e escreveu, e hoje, finalizando a dissertação, incorporo suas palavras, pelo muito que revelam dos meandros da relação da pesquisa.

Em 1999, vivia a minha primeira experiência em sala de aula e como todo começo, os encontros e desencontros de uma nova profissão. Mesmo tendo terminado a faculdade de Pedagogia há cerca de um ano, mantinha contato com uma professora da minha graduação, alguém com quem aprendi muito e que tornou-se para mim muito especial.

Em um desses contatos, ela me disse que uma de suas orientandas estava à procura de uma sala em que pudesse observar e posteriormente desenvolver sua tese de mestrado, e que por essa orientanda residir no município em que eu lecionava, ela havia lembrado de mim. Naquele momento pensei em dizer não, mas disse sim. Não, porque me sentia ainda muito inexperiente, e sim, porque sabia, como ninguém, como era horrível não ser aceita nas escolas para estagiar

e porque também atendia a um pedido não mais de uma professora, mas sim de uma amiga.

Ao comentar o fato com minha colega de trabalho, ela aconselhou que eu recuasse porque nós não tínhamos experiência e que era muito “chato” ser observada e analisada. Eu lhe disse que essa preocupação eu não tinha porque conhecia a orientadora e sabia que o propósito da observação nunca era “analisar” a professora, que não era criticar o que eu estaria fazendo e que a pesquisadora poderia até me ajudar. Por ser chamada em outro município, tive que me exonerar. Comuniquei à professora, e ela disse que falaria com sua orientada, que teria que procurar outra professora.

O ano de 2000 passou e não falamos mais sobre o assunto. No início de 2001, em um dos meus telefonemas para a Roseli, perguntei sobre sua orientanda e ela me disse que ela ainda não havia feito sua observação. Não me lembro sobre o que mais falamos. Algum tempo depois a Malu me ligou se apresentando e me perguntando se poderia ainda realizar sua pesquisa em minha sala. Eu a achei muito simpática e disse que poderia vir sim. Se senti medo? Claro que sim, só que não era mais aquele medo de iniciante, mas um pequeno frio na barriga que era superado pela vontade imensa de aprender mais. Marcamos o dia e o local, porque a Malu sentia a necessidade de estar mostrando seu trabalho para a direção da escola. Era uma necessidade que eu não compreendia muito bem, porque a impressão que eu tinha era que a Malu estava pensando que iria passar por uma “banca examinadora” e era um coisa tão “forte” que eu fiquei até receosa, porque eu estava com uma nova Coordenadora Pedagógica e achei que o receio dela pudesse ter fundamento.

No dia do encontro, quando a vi, “tremi na base”, não sei explicar porque, mas ela parecia “mais” professora do que eu. Já não era o momento de recuar e eu particularmente não sou de recuar. A impressão que tive ao telefone se confirmou: ela era muito simpática. A vinda da Malu não foi imediata, porque eu pedi um tempo para conhecer as crianças.

Recentemente a Malu perguntou se eu a aceitaria se ela não fosse orientanda da Roseli, a princípio achei que não, mas refletindo melhor, talvez a aceitasse pelos

motivos citados anteriormente. Mas não tão de coração e guarda aberta como eu a recebi. Tem um episódio que agora me lembro que pode explicitar melhor o que digo. Num encontro de professores da rede no mês de julho eu conversava com duas colegas e uma delas não sabia que a Malu estava indo na minha sala. Falando não me lembro do quê, eu citei a Malu e aí tive que explicar sobre o trabalho dela. A fala dessa professora foi imediata: ‘É ruim, não é? Ela deve falar mal de você pra “caramba”’. Eu respondi que não, que eu conhecia o trabalho de quem a orientava e eu sabia que as pessoas orientadas por ela não vinham para a sala para “falar mal” e sim para desenvolver sua pesquisa e ajudar, se fosse preciso, a professora.

E em seguida escreveu a seguinte citação:

“A questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço” (Paulo Freire, Professora sim, tia não, 1995).

5. A presença da pesquisadora na escola

Estar na escola, ser aceita pela escola, inserir-se nela, sem ocupar um lugar claramente definido na trama das relações que ali se dão cotidianamente – eu não estava ali como aluna, nem como professora ou funcionária, também não era professora-substituta – possibilitou-me perceber o quanto aquele espaço, conhecido como professora, era-me ainda estranho.

Mesmo sabendo o que fora fazer lá e tendo sido aceita pela professora, os olhares que me eram lançados lembravam-me, a todo momento, de minha condição de passagem naquele contexto. Certeau (1994) e Augé (1994) denominam “não-lugar” a essa condição de passagem, em que nos encontramos desterritorializados. Vivendo-a, pude notar o quanto uma presença diferente na instituição afeta as pessoas. Quando eu as cumprimentava, retribuía o meu cumprimento, mas não me perguntavam quem eu era ou o que fazia ali.

Percebia que minha presença despertava uma certa curiosidade, acionava o imaginário, produzindo reações, sentidos e sentimentos velados entre as pessoas próprias do lugar.

As crianças foram as que mais rapidamente me acolheram. Os alunos de Ana sabiam que eu iria chegar, porque ela conversara anteriormente com eles, preparando-os para a minha chegada. Na véspera de minha ida à escola, Ana e eu conversamos. Ela contou-me sobre o diálogo que tivera a meu respeito com os alunos. Disse-lhes o meu apelido - Malu - e que eu era professora também. Explicou-lhes que eu ficaria com eles alguns dias da semana. Uma aluna perguntou-lhe se eu era criança e ela disse que não, que eu era adulta como ela e que eu tinha um filho de 14 anos. Outra criança perguntou se eu iria ficar no lugar dela. Respondeu que não, mas que iríamos trabalhar juntas.

No dia em que cheguei, as crianças ficaram inquietas, e eu estava ansiosa por conhecê-las, mas tivemos que esperar pela volta do lanche da manhã para podermos conversar. Após o lanche, Ana apresentou-nos, e perguntou se eu desejaria dizer algo a eles. Disse-lhes que estava feliz em estar ali, que estaria com eles duas vezes na semana. Contei-lhes que eu era professora assim como Ana, e que no ano anterior dera aula para uma classe de segunda série, para crianças com mais ou menos a idade deles. Estaria ali para aprender com Ana, com eles, e na medida do possível, ensinar-lhes um pouquinho do que eu sabia, também. Disse-lhes que meu nome era Maria Lúcia - escrevi na lousa - e perguntei quem saberia dizer porque meu apelido era Malu. Aud. disse ser Malu, porque era um pedacinho do nome de Maria e um pedacinho do nome Lúcia. Confirmei-lhe a resposta, e disse que eu levaria um certo tempo para guardar o nome de todos eles.

Ana propôs, então, uma dinâmica, onde cada um dizia seu nome, e o aluno seguinte deveria dizer os nomes dos colegas anteriores acrescentado o seu, e assim sucessivamente. Algumas crianças não quiseram dizer seus nomes, e Ana disse por eles. Fui a última a dizer, com auxílio, o nome de todas as crianças.

Algumas pessoas da creche perguntavam para Ana quem eu era, e ela, ainda meio sem jeito não sabia ao certo como me apresentar. De uma maneira geral ela dizia que eu era uma pesquisadora da Unicamp e estaria fazendo uma pesquisa na sua sala de aula.

Uma manhã, o recepcionista da creche foi até a sala de aula conversar algo com Ana. Após ter tratado do assunto que o levou até ela, indagou quem eu era. Ana disse-lhe que eu era uma pesquisadora da Unicamp e que iria ficar em sua classe aquele ano. *Ih! Você foi a*

“*premiada!*” exclamou o rapaz. Seu comentário expressava algo como “que azar, foi justo com você!” Do fundo da sala eu o ouvi dizer isso e momentos mais tarde, perguntei para Ana se eu havia entendido corretamente, o que ela confirmou. Rimos muito com esse episódio.

Essa mesma impressão teve uma professora que trabalhava na escola sede, e que por não faz parte do círculo de professores mais próximos a Ana, não sabia até o final do primeiro semestre de minha presença em sua sala de aula. Em reunião pedagógica Ana teceu algum comentário a meu respeito, e a professora reagiu com o mesmo tipo de comentário, dizendo que os pesquisadores geralmente observam depois criticam tudo o que é feito em sala de aula.

A imagem do pesquisador na sala de aula era mais uma vez avaliada de forma negativa. Essas duas pessoas foram as que se manifestaram. E o que pensavam as outras? As concepções expressas, por sua vez, não foram construídas aleatoriamente. De fato, em muitas pesquisas, como destacam Ezpeleta e Rockwel (1989), a observação é feita com a finalidade de destacar o que não existe na escola, para elencar suas deficiências e carências. A avaliação negativa parece indicar que esses modos clássicos de pesquisa são os que predominam no conhecimento das pessoas.

Ainda em relação à minha chegada na escola, após algumas semanas Ana perguntou-me como eu gostaria de ser apresentada. Disse-lhe que podia apresentar-me como uma professora que estaria junto a ela no decorrer do ano, para realizarmos um trabalho. Aos poucos fui sendo chamada pelo nome pelas merendeiras e serventes.

Passados dois meses, aproximadamente, Ana convidou-me para ir com ela até a escola sede depois da aula. Aceitei o convite. Chegando lá, ao apresentar-me a uma das professoras, não sabia ainda ao certo como fazê-lo e vacilou, até que outra professora, mais próxima de Ana, que já sabia quem eu era, auxiliou-a: *ela é sua observadora...* Achei graça no termo que ela utilizou e procurei explicar brevemente quem eu era e o que fazia junto a Ana. A professora a quem eu acabara de ser apresentada, levou-me para sua sala de aula, começou a falar dos problemas que estava enfrentado, foi-me mostrando as atividades das crianças e relatando seu trabalho junto a elas. Momentos mais tarde, disse que precisava de alguém em sua sala. Repetiu essa fala diversas vezes, até que perguntou a Ana se eu não poderia auxiliá-la, pois precisava de ajuda para encaminhar muitos aspectos com os quais

não sabia trabalhar, e estava sentido dificuldade. Na expressão da dificuldade dessa professora revela-se um problema para sua autonomia, que é a questão do conhecimento.

Em outras idas à escola sede, sempre que me encontrava com essa professora ela relatava-me acontecimentos relacionados a sua sala de aula e a suas dificuldades. As impressões que eu tinha sobre esse querer relatar principalmente os problemas que enfrentava, era, por vezes, a de que queria fornecer-me dados para a pesquisa, ou desabafar, ou talvez, ainda, trocar idéias sobre como proceder diante das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico. Nessa última hipótese, estão implícitas tanto a imagem de que a pesquisa e a universidade podem resolver problemas quanto a falta de auxílio e respaldo pedagógico que as professoras sentem em relação aos seus superiores, responsáveis por esse atendimento. A professora alimentava uma expectativa de que eu, enquanto pesquisadora, a auxiliasse em questões que ela sentia dificuldade em resolver, como o que fazer em situações em que algumas crianças não aprendem. Esse é um problema sério para a autonomia da professora. Se ela ensina e a criança não aprende, tal fato acaba gerando preocupação, ansiedade, expectativa em relação a esse aprendizado, que está intimamente relacionado ao modo como ela possibilita o conhecimento. Vendo-se frente ao não aprendizado e ao seu próprio desconhecimento de novas possibilidades de ação, a professora acaba por sentir-se paralisada. O desconhecimento não só a impede de perceber e analisar com clareza a situação vivida e os obstáculos que nela emergem, como também dificulta a exploração das possibilidades contidas na própria situação de ensino. Saber analisar a situação vivida, saber lidar com o que está dado e suas possibilidades é uma condição para regular o próprio trabalho e o aprendizado das crianças. E esse saber demanda conhecimentos conceituais e práticos.

Tanto a idéia da possibilidade da pesquisa resolver problemas, quanto a de acolher e difundir a denúncia das condições de trabalho, revelam, a concepção de que o pesquisador vai para a escola para denunciar-lhe as carências.

Na primeira reunião de pais, Ana apresentou-me a eles como uma amiga, que era professora e pesquisadora da Unicamp, e que estava desenvolvendo um trabalho em sua sala de aula. A formalidade da apresentação pareceu-me menor nessa ocasião, pois a professora me apresentou enquanto sua amiga, antes de referir-se à pesquisa. Encerrada a conversa com a professora Ana, a mãe de uma aluna veio perguntar-me se eu trabalhava na

Unicamp, pois ela estava almejando um atendimento psicológico para seu filho mais velho. Gostaria de saber das possibilidades de eu conseguir esse atendimento para ele. Expliquei-lhe que apenas estudava na Universidade, mas que poderia procurar informações sobre como ela deveria proceder a fim de conseguir o que desejava. Neste caso, não foi minha presença, enquanto pesquisadora que moveu uma aproximação, mas a instituição à qual estava vinculada como pesquisadora.

Para as crianças, minha presença e atitudes também despertavam alguma curiosidade. Apesar de me aceitarem e de estarmos juntos por vários meses, interagindo e participando da aula, parecia-me, em alguns momentos, que a finalidade de minha presença não lhes era muito clara. Passados muitos meses em sala de aula, algumas crianças, ao me verem registrar no diário de campo algumas atividades da lousa, propostas por Ana, indagavam-me se eu estava copiando a lição para passar para meus alunos depois.

Algumas outras histórias como essas aconteceram revelando o quanto é ingênua a crença acerca da neutralidade da presença do pesquisador na escola e o quanto é ilusória a crença na aceitação dessa presença.

A pesquisa na escola afeta os sujeitos que nela atuam e que dela participam, produzindo sentidos nem sempre cogitados pelo pesquisador. Sentidos esses que por sua vez, afetam o andamento e a própria história singular de cada pesquisa que acontece nas escolas.

III – A pesquisa em andamento: as primeiras compreensões

1. A construção dos dados

Diante do material reunido e com objetivo de realizar uma classificação quanto aos temas que se destacavam nas situações vividas em sala de aula e na escola, ou nas conversas que eu e a professora mantivéramos a respeito daquelas situações, lancei-me à leitura dos registros feitos nos quatro volumes do diário de campo.

Após a leitura inicial dos registros, decidi fazer uma classificação das relações que a professora estabelecia com os diferentes atores envolvidos na pesquisa. As relações que se destacaram para mim, naquele primeiro momento, foram as seguintes:

- Ana e a pesquisadora
- Ana e as crianças
- Ana e seus superiores hierárquicos
- Ana e os pais
- Ana e as professoras da escola sede
- Ana e as professoras da creche
- Ana e os funcionários da creche
- Ana e a direção da creche
- Ana e Regina⁸ (professora da outra segunda série, que é efetiva da mesma escola sede que Ana, e que também trabalha no mesmo período na creche)
- Ana frente às tarefas e norma institucionais
- Ana e o espaço de trabalho
- Ana e seus modos de organização

Para a classificação dessas relações, elaborei uma legenda utilizando cores. Ao iniciar a classificação fui percebendo que as relações que surgiram na primeira leitura não se resumiam àquelas inicialmente percebidas. Por exemplo, na segunda leitura, percebi a relação Ana/Ana (momentos em que a professora fala de si, de seu próprio fazer pedagógico e outros aspectos de sua experiência pessoal). E ainda, que algumas dessas relações, como aquelas entre Ana e as crianças, mostravam-se gerais demais, levando-me a subdividi-los em temas, como a mediação da professora em relação à disciplina, as mediações pedagógicas em relação às negociações entre as crianças, etc.

⁸ Para a companheira de série de Ana, também utilizamos um nome fictício.

Além disso, fui percebendo que cada episódio registrado em sala de aula continha, em grande medida, um pouco de todas (ou quase todas) essas relações, implicando uma tal ampliação das cores, e depois, de combinação entre elas, que o destaque visual inicialmente buscado através da classificação começou a ficar confuso. Mais do que um mero problema de critérios classificatórios, percebi que essa dificuldade decorria da complexidade dos dados. A sala de aula, nas suas multideterminações, dava a ver a teia de relações nela implicada. Uma decisão referente aos rumos de trabalho com as crianças repercutia na relação da professora com Regina, nas relações com seus pares, nas relações com a coordenação e vice-versa: determinações da coordenação repercutiam na relação com as crianças, e assim por diante. Nesse sentido, nos episódios de sala de aula e nas conversas registradas, pulsavam, simultaneamente, interesses, conflitos, consensos nascidos dos encontros e confrontos entre lugares sociais e histórias de vida singulares, que faziam implodir a ilusória simplicidade a que eu queria submetê-los.

Decidi mudar o foco das leituras. Realizei, para cada volume do diário, uma espécie de sumário, em que eu caracterizava os episódios ali registrados, tais como: aula de matemática: o jogo denominado “nunca dez”; reunião com a coordenadora na creche: determinação de datar e assinar o recebimento de avisos e decisões; etc.

Essa mudança de foco da leitura, aparentemente simples, implicou uma mudança central na escolha da unidade de análise. Passei da tentativa de transformar a trama relacional em tópicos classificatórios, para a tentativa de apreensão da dinâmica em que essa trama ia sendo produzida. No primeiro caso eu mesmo sem ter clareza disto, tentava cindir a situação das suas multideterminações, das marcas das condições sociais de produção em jogo na sua configuração e da forma peculiar de que se revestiam. Os episódios, preservando a complexidade das condições de produção daqueles dados singulares, permitiram-me perceber aspectos não percebidos antes. Esse exercício revelou-me algumas pistas que apresento a seguir.

É complexa a atividade de ensino como atividade relacional.

A relação de ensino acontece somente entre professora e alunos, ou seja, por mais que a professora defina alguns focos e privilegie outros, esses focos só se materializam quando endereçados a seus interlocutores, que, por não serem, como o diz Bakhtin (1986) “seres privados de palavras e de experiências” compreendem-nos ativamente, ou seja, respondem

ativamente a eles, nuançando-os e até mesmo mudando, algumas vezes, o rumo que a professora pretendia imprimir a sua aula.

Considerada em sua complexidade e em seu caráter relacional, a atividade de ensino, como instância de produção profissional da professora, de seu desenvolvimento pessoal e profissional e de elaboração de sua autodeterminação, está carregada de indícios da elaboração da auto-regulação da professora e da regulação que ela exerce sobre a atividade das crianças. Mas esses indícios só são preservados quando se focaliza sua emergência como uma unidade complexa de dados, quando se mantêm sua integridade e singularidade focalizadas em seu acontecer na sala de aula.

Lendo os diários e ouvindo as entrevistas, percebi que em relação a algumas atividades a professora verbalizava sentir-se capacitada para desenvolvê-las, e definia valores importantes nelas implícitos, demonstrando dirigir o próprio trabalho. Tal postura evidenciou-se especialmente em relação à organização da sala de aula e do material das crianças.

Em relação a outras atividades, tais como o ensino das noções matemáticas, as práticas de leitura e de produção de textos, a professora revelava seu desconforto frente a inadequações por ela percebidas entre a professora que desejava ser e a professora que estava sendo, em relação ao reconhecimento de seu não-saber fazer e frente às dificuldades sentidas para levar adiante as próprias atividades escolhidas. Tais desconfortos, por sua vez, indicavam modos de ação e de atuação que ainda não estavam sendo plenamente auto-regulados.

Esse movimento da professora por entre atividades auto-reguladas e atividades cuja regulação dependia de referências, apontamentos e interlocução com um “outro”, condição que chamarei neste trabalho, de autonomia relativa ou em apropriação, evidenciou-se desde os primeiros registros. E mais: ao longo do ano, fui identificando indícios de mudanças no seu modo de conduzir o trabalho em sala de aula, que decorriam dos conhecimentos de que a professora se apropriava e da auto-percepção que ia elaborando do seu ser, profissional, nas muitas relações que compartilhávamos.

Orientada por princípios teóricos que tratavam a linguagem como atividade significativa (Coudry, 1996) mergulhei nos muitos registros de que dispunha, e que guardavam uma tendência longitudinal, buscando nas interlocuções estabelecidas entre

professora e pesquisadora indícios do domínio da própria conduta pela professora, nos significados e sentidos produzidos acerca de seu trabalho. Ou, nos termos de Vygotsky (1996:230) as palavras entre nós proferidas e intercambiadas, em que exibíamos nossas elaborações sobre o trabalho docente e intervínhamos reciprocamente sobre elas, busquei indícios *do reflexo na consciência, o reflexo em palavras das próprias operações psíquicas* e da “vontade” subjacente à linguagem, já que *em todo processo volitivo há linguagem e que a vontade não é outra coisa que a transformação da linguagem em ação executada ou por outros ou por si mesmos.*

Em interlocução com os dados, fui compondo um painel com episódios que permitiram uma aproximação do conhecimento e da preparação da professora para dar suas aulas, da distância entre a professora que ela queria ser e a professora que julgava ser, de seu saber ou não saber fazer diante das atividades que desenvolvia em sala de aula, do que fazia e como fazia quando sabia o que queria fazer, das transformações produzidas em seu trabalho.

A seguir, apresento o painel composto.

2. O espaço físico - as relações da professora com suas condições de trabalho

Como já foi destacado anteriormente, a professora estudada trabalhava em uma das duas salas de aula construídas junto a uma creche para atender à demanda escolar da comunidade local. Embora compartilhassem do mesmo espaço físico, as professoras e as crianças da escola fundamental viviam atividades pedagógicas e seguiam um calendário escolar totalmente desvinculados de toda e qualquer atividade da creche.

A exemplo do que já ocorreu no Brasil, sobretudo a partir da década de 60, com a expansão das redes públicas de ensino, as escolas em expansão, em um primeiro momento, acabam ocupando espaços que não foram construídos para funcionarem como escolas, tais como casas, salões paroquiais ou centros comunitários, etc., ou acabam por utilizar espaços de outras instituições, como é o caso da classe em estudo.

Há um estudo de João Baptista Borges Pereira (1965) sobre o crescimento da escola secundária na cidade de São Paulo, na década de 60, que ilustra com clareza essa problemática que, percebo hoje, está longe de ter sido superada.

Nos anos 60, segundo Pereira, os grupos escolares dividiam seus espaços com os ginásios, em criação nos bairros de periferia. Já naquela época, os prédios com melhores construções e instalações encontravam-se nos bairros centrais, eram as escolas mais antigas dos centros urbanos, cujos prédios foram construídos especificamente para funcionarem como escolas. À medida em que a rede de ensino crescia e se expandia em direção à periferia da cidade, os improvisos iam acontecendo. A ocupação de um mesmo espaço por mais de uma unidade escolar acarretava uma série de conseqüências tanto em termos de instalações físicas e materiais, quanto para o trabalho pedagógico e administrativo das unidades escolares.

Em sua obra, Pereira mostra que existia por parte da escola que “acolhia” outra - no caso específico de seu estudo a escola primária cedia o espaço físico para o ginásio e para a alfabetização de adultos - uma tentativa de preservar não só seu domínio, suas condições de trabalho, como a qualidade de seu funcionamento em suas especificidades, e por isso passava a criar uma série de restrições aos elementos que compartilhavam do mesmo espaço. Essas restrições referiam-se tanto ao controle e cerceamento dos espaços utilizados pela instituição “acolhida”, como às normatizações de comportamentos daqueles que compartilhavam o espaço.

Observei, na creche que acolhia as salas de Ensino Fundamental, um movimento semelhante ao detectado por Pereira. Frente a essas questões relativas aos modos de ocupação e de uso do espaço físico, procurei manter-me atenta aos modos como a professora com quem eu realizava a pesquisa as vivenciava. O funcionamento de sua sala de aula no interior da escola de educação infantil implicava dois tipos de constrangimento distintos - físico e pedagógico -, com os quais a professora Ana precisou aprender a lidar. Esse aprendizado, indiciado em suas ações e condutas, tanto foi por mim observado quanto tornou-se objeto de nossas interlocuções.

2.1. *Estranhos no ninho: a luta por um espaço*

No início do ano letivo, ao entrar em fila com seus alunos pelo corredor central da creche, Ana e Regina, foram interpeladas por uma professora da escola de educação infantil que lhes apontou a área externa da escola, dizendo: *vocês entram por ali*. O caminho indicado, além de não ter sido feito para servir de entrada – consistindo de uma calçada estreita ladeada de terra – obrigava as professoras e seus alunos a contornarem todo o prédio pela área externa, até chegarem a um portão lateral localizado nos fundos do estabelecimento, próximo aos banheiros e às duas salas de aula ocupadas pela EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

Ana procedeu dessa forma, embora contrariada, por não compreender o motivo dessa orientação, uma vez que os horários de entrada e saída de sua turma haviam sido previamente alterados, assim como o horário das refeições, para que os alunos da escola e os da creche não se encontrassem.

Assim procedeu ela até o início das chuvas de março, que impossibilitaram o acesso pela área externa. As chuvas fizeram com que Ana e Regina começassem a utilizar a passagem interna. Cessado o período de chuva, Ana continuou passando pelo corredor interno. Perguntei-lhe se não deveria voltar a entrar e sair por fora da escola. Ela respondeu-me: *eu e a Regina resolvemos sair pelo corredor central, para conquistarmos nosso espaço. É muita humilhação ter que sair pela lateral. Não atrapalhamos ninguém. Teoricamente as classes da EMEI deveriam sair às 11:30h*. Observamos que uma professora da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) saía no mesmo instante com sua classe, quinze minutos antes do horário estipulado pela direção. Desse dia em diante, Ana passou a utilizar somente a passagem interna, e ninguém da creche lhe disse algo a respeito.

Em outra ocasião, a CP (coordenadora pedagógica) foi aplicar um teste de audição aos alunos da escola. Para isso, precisou utilizar o vídeo-cassete pertencente à creche. Uma professora da EMEI reclamou porque queria utilizar o aparelho naquele mesmo horário. A CP argumentou que havia conversado previamente com a diretora da creche, informando-a acerca da utilização do material e do horário em que isso ocorreria e que certamente houvera algum problema de comunicação entre elas. *Isso não é justo!*, contra argumentou a professora.

As situações descritas indiciam a disputa pela apropriação e preservação do espaço entre as duas instituições distintas. Por entre elas é possível apreender indícios de como as professoras da EMEI pensavam e agiam, sentindo-se um pouco donas do prédio e daquilo que ele abrigava. O funcionamento das salas de aula da EMEF e a presença das professoras e das crianças pareciam de alguma forma ameaçar um espaço que era destinado somente a elas. A partir dessa visão de posse, elas impunham o domínio de seus lugares como se corresse o risco de perdê-los.

Essas situações também permitiram-me focalizar os modos de responder a essas injunções pela professora. Nesse contexto, Ana em um primeiro momento acatou a orientação de entrar pela lateral do prédio, mesmo inconformada, até que na primeira oportunidade conseguiu impor-se, burlando a determinação. O período de chuvas foi um pretexto que justificou e legitimou, em um primeiro momento, sua passagem pelo corredor interno. Cessadas as chuvas, ela decidiu em comum acordo com sua colega a não abrir mão do espaço conquistado e, deliberadamente, rompeu com a decisão que lhe fora (im)posta, passando a utilizar a passagem interna, aguardando os efeitos que essa decisão pudesse suscitar.

Enquanto as situações descritas revelam constrangimentos de caráter físico, em outras ocasiões as restrições afetavam diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças da EMEF. A esse tipo de efeito denominei “constrangimentos pedagógicos”.

No ano de 2000, os alunos da EMEF tinham um professor formado em Educação Física, que ia até a creche para ministrar suas aulas. Em 2001, esses alunos não puderam contar mais com a presença desse profissional na creche, sob o argumento de que se fazia muito barulho. As aulas de Educação Física deveriam ser ministradas pelas próprias professoras. No entanto, a área externa, ideal para atividades físicas, era ocupada pelas professoras da creche, praticamente por todo o período da manhã.

Ana manifestou seu interesse em desenvolver atividades recreativas com seus alunos, mas não o fez de imediato. No início da segunda quinzena de março, estabeleceu com as crianças algumas normas de comportamento e as organizou para que pudessem sair da sala de aula quinze minutos antes do horário de saída e no corredor, ao lado de sua sala realizou algumas brincadeiras com elas.

Ao retornar à sala de aula, retomou com os alunos o combinado e fez uma avaliação, pois na última atividade os alunos haviam aumentado o barulho. Depois que os alunos foram embora, a professora comentou comigo, *Você viu a necessidade de se soltarem? Atividades tão simples e eles ficaram tão felizes!*

Quando surgiu oportunidade, Ana conversou com a direção da escola sobre as aulas de Educação Física e requisitou da escola sede alguns materiais como corda e bola. Reclamou da falta de espaço para poder desenvolver as aulas. A coordenação da escola conversou com a diretora da creche, que acabou por estipular um horário semanal para que as professoras pudessem usar o parque.

Chamou-me a atenção a maneira como a professora foi explicitando a necessidade do espaço para a realização de atividades físicas com seus alunos. Inicialmente ela negociou com as crianças algumas condições para que pudessem sair de sala de aula. Com esses procedimentos ela explicitou, a um só tempo, tanto as restrições impostas ao grupo – as crianças da EMEF fazem barulho – quanto a possibilidade e o prazer de realizar atividades fora da sala. Ela conquistou, primeiramente, seus aliados, e em seguida partiu para a solicitação institucional formal. A fim de conseguir o espaço do parque, Ana mobilizou a direção da escola, que por sua vez conversou com a diretora da creche, que acabou por reservar-lhe um horário no parque para a realização da aula de Educação Física.

Um outro episódio ilustrativo do constante exercício de conquista de espaços no interior das relações EMEF/creche é apresentado a seguir. Às sextas-feiras deveria acontecer o culto à bandeira. Além do Hino Nacional, cantava-se o hino do Município. Esse ritual, uma determinação da Secretaria Municipal de Ensino, deveria ocorrer em todas as suas escolas. A diretora da escola pediu a Ana que indagasse junto aos funcionários da creche sobre a localização das bandeiras e da aparelhagem de som para que iniciassem essa atividade, pois o primeiro mês de aula já havia passado e ela e Regina ainda não haviam iniciado o ritual.

Ana informou à diretora que na creche as professoras não cantavam o hino, caso contrário, teria tido a iniciativa de juntar-se a elas e incumbiu-se de averiguar se na creche havia a bandeira, os CDs e aparelhagem de som necessária para a realização da atividade. Caso a creche não dispusesse desse material a diretora o providenciaria.

Ana conversou com uma funcionária, que confirmou a existência de todo esse material na creche, dizendo que os mesmos estavam guardados porque as professoras haviam decidido não cantar o hino no ano de 2001. A professora explicou à funcionária que precisava iniciar o culto à bandeira, porque a diretora de sua escola estava cobrando isto. A funcionária prontificou-se, então, não só a colocar as bandeiras nos mastros, como também a avisá-la quando estivesse tudo pronto. Fizera isso no ano anterior e poderia fazê-lo também nesse ano para ela. Assim ficou combinado.

Na sexta-feira, a funcionária foi chamá-la, avisando que tudo estava pronto, e ao chegar no pátio com seus alunos, surpreendeu-se ao ver que as professoras da EMEI também estavam lá com seus alunos postos em fila, prontos para cantar o hino. Realizaram juntas essa atividade, professoras da creche e da escola, por várias semanas, até que um dia as professoras da EMEF não foram chamadas a participar. Ana ficou ressentida e conversou com sua diretora. Na semana seguinte, a diretora da creche veio conversar com ela e estipulou um horário que deveria tornar-se fixo para cantar o Hino Nacional. Ana disse que estava bem. A diretora disse que iria escrever o horário e afixar no refeitório junto aos horários das refeições. Ana disse não ter necessidade desse procedimento, porque se o horário havia sido estipulado, ela estaria presente com seus alunos, mas mesmo assim a diretora o digitou e afixou no lugar combinado, junto ao cronograma de horários das refeições.

A diretora da EMEF cobrava das professoras o cumprimento de um ritual estipulado. Ao procurar atender à cobrança, a professora foi de encontro ao acordo interno estabelecido entre as professoras da EMEI, de aquele ano não realizarem o culto à bandeira. O enfrentamento teve uma réplica por parte das professoras da EMEI, a exclusão das professoras da EMEF da realização do ritual.

A seguir, relato outro fato que revela certo constrangimento às professoras pelo fato de lecionarem na creche, distantes da escola sede.

Em uma determinada aula de Educação Física, Ana recebeu a visita da CP e da OP, que num primeiro momento foram procurá-la em sala de aula. Hen., aluno que estava na sala de aula por motivos de indisciplina, disse às duas que a classe e a professora estavam no parque. As coordenadoras conversaram com Ana e não comentaram nada sobre o fato de Hen. estar sozinho na sala de aula. Passadas algumas semanas, ocorreu um fato

desagradável: foram arrancados alguns pés de cebolinha que foram plantados por uma funcionária da creche, em um tanque de lavar roupa vazio, que ficava na lavanderia. Os alunos da EMEF foram responsabilizados pelo fato sem que houvesse diálogo com as professoras e indícios concretos que responsabilizassem as crianças da EMEF.

Ana conversou com os alunos e percebeu que eles sequer sabiam do ocorrido. A diretora da creche comunicou o fato à direção da escola, que por sua vez tomou algumas decisões, entre elas a de que as professoras não poderiam deixar seus alunos a sós por um minuto sequer. Ana e Regina decidiram, então, que nas aulas de educação física o aluno que não fosse participar da aula, ficaria na sala da outra.

Assim, no jogo entre as instituições, a professora vivenciava situações constrangedoras e foi aprendendo a lidar com elas de modos diferentes: acatou em alguns momentos, resistiu, burlou, contornou, em outros. Buscou para cada condição um modo diferente de agir. Para além das regulações próprias ao funcionamento da EMEF, ela percebeu que também teria que lidar com algo que estava além das regulações e normas da EMEI: o uso e ocupação do espaço físico, que era, por sua vez, o palco das relações entre os sujeitos que compunham as duas instituições. A professora foi percebendo que estava dentro de uma instituição que dispunha de uma infra estrutura com a qual ela não podia contar. Seu papel de professora tinha um valor diferenciado em relação às “professoras da casa”. Ela também, como eu, ocupava na EMEI um não-lugar.

Na somatória dos acontecimentos relatados, foi-se evidenciando, aos meus olhos, um movimento que representa uma espécie de conquista territorial, que envolveu marchas e contramarchas de ambas as partes: tanto a professora da EMEF quanto as professoras da EMEI, se mobilizaram neste sentido; tanto uma quanto as outras viram alguns de seus avanços restringidos ou boicotados, em uma disputa surda, que afetava suas relações e as condições em que o trabalho pedagógico estava sendo produzido com as crianças. À sua maneira, tanto uma quanto as outras recorriam à mediação dos lugares de poder que representavam as diretoras e coordenadoras e, tanto uma quanto as outras, acatavam e (ao mesmo tempo) resistiam a suas determinações.

2.2. Estranhos no ninho: pelo direito ao pertencimento

Pelo fato de existirem classes que funcionavam fora da escola, a direção prontificou-se a estar presente na creche pelo menos um dia por semana. Geralmente Ana contava com a presença da diretora na sexta-feira, pelo início da manhã, quando ela levava o livro dos comunicados às professoras e acompanhava a entrada dos alunos.

Algumas vezes Ana mostrava-se pensativa depois do encontro com a diretora. Indagada por mim acerca do que a preocupava, ela dizia que ficava constrangida pelo fato de ler os comunicados, às vezes muitos, sem tempo para conversar com a diretora sobre eles, e assinar o livro atestando ciência de algo que nem sempre lhe era claro ou aceitável. Em alguns momentos sua preocupação voltava-se para os prazos fixados para o cumprimento de uma determinação, como a entrega de avaliação diagnóstica dos alunos, ou notas, por exemplo. Outras vezes o prazo vencia no próprio dia em que ela e Regina eram comunicadas. Conversando a esse respeito com Regina, ambas combinaram que passariam a datar o dia em que lessem os comunicados.

Nas atividades comuns a todas as séries, como na comemoração do dia das mães, as crianças da EMEF que estudavam na creche também deveriam participar. Pelo fato de estarem em espaços físico distintos, toda a preparação para o ato comemorativo também era feita separadamente, e somente no dia da comemoração era possível juntar as turmas. Essa situação gerava em Ana e Regina certa ansiedade e preocupação, pois receavam que suas turmas destoassem do grupo maior. Por não saberem ao certo como aconteciam os ensaios e quais as combinações que as professoras da escola haviam feito, sentiam-se tolhidas em seu trabalho junto aos alunos. Além disso, nos dias das apresentações, muitas crianças faltavam, devido à distância da escola.

Outras vezes, atividades planejadas na escola sede não eram comunicadas a Ana e a Regina, que acabavam sabendo dos eventos através de conversas informais com algumas colegas de trabalho.

Pelo fato de estarem distantes da escola, as professoras acabavam sendo sobrecarregadas em diversos sentidos. Toda a documentação dos alunos ficava na escola sede, inclusive as fichas médicas. Não havia uma pessoa na creche com quem as professoras pudessem contar diante situações freqüentes em sala de aula, como indisciplina,

o mal estar de alguns alunos ou das próprias professoras. Nessas situações, as professoras deviam tomar sozinhas decisões de responsabilidade, sem ter com quem compartilhá-las, pois algumas vezes o telefone da escola não funcionava, ou o pessoal da coordenação não podia deixar a escola por estar em atendimento a pais, ou outra situação similar. No início do ano um aluno de Regina caiu e quebrou um dente permanente da frente. A professora telefonou para o número indicado pela criança, que era o número de um telefone público e uma tia dele que passava em frente, atendeu. Ela não podia ir buscar o menino na escola, mas providenciou alguém que fosse. No dia seguinte, a mãe do menino foi à Secretaria de Educação e disse que seu filho não fora atendido adequadamente. Depois desse episódio, as professoras levaram as fichas dos alunos para casa, copiaram alguns dados dos alunos, para terem como fazer contato com os pais e encaminhar os primeiros cuidados junto às crianças.

Ao lado da sala de aula de Ana, havia uma sala de bebês. No início do ano, principalmente, os bebês choravam muito, e como a parede na parte superior era de blocos vazados, o barulho na sala de aula era muito grande, prejudicando o andamento da aula. Pelo calendário escolar, o dia da reunião de pais não coincidia com a data da reunião de pais da creche. Enquanto realizava a reunião com os pais de seus alunos, os bebês da sala ao lado fizeram o barulho rotineiro e foram ouvidos pelos pais dos alunos. Ana comentou com eles sobre essa inconveniência em se ter aula ali, incentivando-os a repensarem as condições que aquele espaço físico oferecia a seus filhos, e disse-lhes que o ideal seria que essas classes passassem a funcionar na escola sede.

Como se pode notar, tais condições físicas de trabalho repercutiam não apenas em perdas para os alunos, que se viam privados daquilo que a escola oferecia para o conjunto das outras turmas, mas também para as professoras, na medida em que afetavam as relações administrativas e sua participação nas atividades da escola. Diante de tal contexto, a professora passou a buscar encaminhamentos - como datar o dia em que recebia uma comunicação - que a preservassem de ser advertida ou cobrada por coisas que ela mesma desconhecia estarem em circulação na escola. Se por um lado a professora lançava mão de alguns meios institucionais, ou junto a sua colega da escola, junto à funcionária da creche, para conquistar seu espaço, não era apenas através desses canais que ela se mobilizava. Ela

atuava também junto aos pais, alertando-os sobre as condições adversas ao aprendizado de seus filhos.

Ana pertencia a dois lugares e ao mesmo tempo não estava em nenhum. Sua situação era uma situação de não lugar também. Através de canais distintos, a professora buscava, fazendo uso de si, produzir melhores condições físicas para o exercício de seu trabalho. Esse é um indício de uma atividade deliberada nascida de uma motivação social: a condição de exercício de seu trabalho. Enquanto trabalhadora da educação buscando criar melhores condições de trabalho na creche, e ao mesmo tempo, buscando pertencer à escola, ela exercia sua autonomia. Autonomia que mediatizava as relações que estabelecia com seus pares, seus superiores hierárquicos, os funcionários da creche e da escola, seus alunos e os pais de seus alunos.

3. O planejamento: as relações da professora com as prescrições na escola

Presente em vários momentos na escola, a prescrição aparece sob forma de leis, currículos, planejamentos, entre outros.

O planejamento feito no início do ano letivo prevê os conteúdos e os respectivos objetivos a serem trabalhados. Ambos são determinados pelo currículo e conhecidos como conteúdos escolares que vêm ao longo do tempo se repetindo e sendo exigidos como saberes necessários ao trabalho da escola.

De acordo com Silva (1999), o currículo seleciona não só os conhecimentos que devem ser sabidos, neles está implícito também o perfil de pessoas que se deseja ter na sociedade. *Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade* (Silva, op.cit:15). O autor diz ainda que o currículo envolve questões de poder, na medida em que destaca entre *múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal* (idem:16). O currículo é, portanto, uma instância prescritiva que se coloca como condição norteadora do trabalho do professor. Não vai só ser constitutivo da subjetividade dos alunos, mas é constitutivo também da identidade profissional do professor e da sua subjetividade.

Embora o planejamento seja uma produção do professor, o processo em que é

conduzido e sua organização técnica são centralizados pelos especialistas, que devem garantir sua adequação aos princípios curriculares e normas do funcionamento do sistema educacional. Nesse sentido, podemos considerar que tanto o currículo quanto a modelização do planejamento escolar evidenciam uma marca do taylorismo, presente na escola. O taylorismo é uma teoria sobre a racionalização do trabalho, baseada na sua gerência científica. Ou seja, o processo de trabalho é separado nas fases de planejamento, concepção e direção, dimensão intelectual, assumidas pelos especialistas e administradores, e a execução, dimensão manual, ao encargo do trabalhador, sob controle dos especialistas. Embora originariamente a organização científica do trabalho tivesse se limitado à esfera da produção e visasse incidir especificamente sobre a classe operária, paulatinamente o taylorismo invade outros espaços sociais, como a educação. Sob a égide do tecnicismo, a organização da escola foi profundamente influenciada pelos “Princípios de Administração Científica” de Taylor, resultando tanto na criação do corpo de especialistas, que deve gerenciar o trabalho docente, quanto na racionalização desse trabalho através da introdução dos planejamentos de ensino e dos treinamentos de professores.

Nessa perspectiva, o planejamento – entendido menos como projeto de trabalho e mais como um mecanismo de controle e homogeneização dos modos de conduzir as tarefas específicas do trabalho docente – disciplina o tempo, o ritmo e o modo de organização de cada professor, em favor de um ritmo, um tempo e um modo de organização que corresponderia ao conjunto de professores de uma série, premidos pelas expectativas de demandas das séries anteriores e posteriores. Também disciplina o trabalho do professor antes mesmo que ele conheça as especificidades e necessidades de seu grupo de alunos.

No entanto, é comum acontecer de o professor, ao chegar em sala de aula, encontrar alunos em fases de aprendizagem muito diferentes daquelas pensadas no currículo e contidas no planejamento. Em sala ele se depara com alunos para os quais não planejou seu trabalho e para os quais o modelo curricular não foi idealizado. Tal contexto pode convocar o profissional a repensar o caminho de aprendizagem que possibilitará aos seus alunos. Foi o que ocorreu na sala de aula de Ana.

No início do ano 2001 ela fez uma avaliação diagnóstica a fim de conhecer as condições de aprendizagem em que cada aluno se encontrava. A partir de seu diagnóstico, percebeu que a maioria da classe precisaria (re)ver alguns conteúdos correspondentes ao

bimestre final da série anterior, enquanto que outros estavam aquém dessas necessidades. Com a maioria dos alunos iniciou o trabalho de revisão dos conteúdos finais da série anterior, e com outros iniciou trabalhos específicos de alfabetização, com atendimento individualizado e atividades diferenciadas a fim de atender às necessidades reais de aprendizagem em que se encontravam.

Feita a opção de como encaminhar o trabalho em sua sala de aula, a professora se depara com o fato de as professoras da escola sede terem elaborado o planejamento anual da segunda-série, incluindo sua classe. É costume em uma mesma unidade escolar, o planejamento ser o mesmo para todas as salas de aula de uma mesma série. Em posse desse plano, a diretora disse às professoras que tudo o que estivesse ali registrado seria cobrado no caderno do aluno.

Muitas vezes a professora se perguntava, e me perguntava, se o modo como optara por trabalhar correspondia às necessidades de seus alunos, se respondia às exigências da escola, se se compatibilizava com o planejamento em que fora incluída.

Nessa situação, além de pensar em diferentes instâncias do uso de si por si mesma, a professora viu-se obrigada, por sua própria decisão, a não seguir à risca o planejamento feito para a sua série.

A professora respeita o currículo, mas o faz com uma margem de deliberação, de participação na própria condução do trabalho. Poderíamos dizer, nesse caso, que a professora estava sendo autônoma?

Como foi explicitado anteriormente, a idéia de autonomia está associada à idéia de auto-regulação, pois é ela quem possibilita ao sujeito dirigir sua própria atividade. No exercício de aproximar os conceitos de “uso de si” e “uso de si por si mesmo”, e de autonomia, poder-se-ia dizer que eles se dão em condições que vão se produzindo nas relações sociais, nas atividades em que os sujeitos estão envolvidos. Poderia, então, dizer que nesses usos de si por si mesma está indiciada a autonomia da professora. No entanto, para melhor analisar essa questão, vou recorrer a um trecho de uma entrevista realizada com ela, em que alguns acontecimentos que a marcaram quando cursava o segundo grau (técnico em Química) e que a motivaram a escolher sua atual profissão, são relatados:

...eu tive um professor lá, chamado Orestes, professor de História. Ele abriu [meus horizontes] sabe? Discutia política com uma visão que eu nunca tinha visto antes,

então como eu estava acostumada a estudar história tradicional: os jesuítas eram bonzinhos, ensinaram os índios a ler, escrever... E ele falava assim: 'não, e o interesse político? E o que é que os jesuítas estavam querendo? Queriam domesticar os índios, não é legal querer tirar a cultura de outros povos', e começou a falar de um monte de coisa que eu nunca tinha ouvido antes, sabe? De primeira à oitava série, eu pensei, o que é que eu fiquei fazendo na escola esse tempo todo? Eu nunca ouvi isso... é verdade... e ele começou a discutir a era Vargas e eu comecei a olhar para tudo isso com outro olhar mesmo, e através dele... eu comecei a ver de outra forma. Minha mãe mesmo, ela é uma pessoa que foi criada para casar, assim, tudo o que o marido fala está certo ... e ela assistia televisão e às vezes eu ficava olhando... o entendimento que a minha mãe tinha das notícias era uma coisa que eu nunca tinha percebido e eu comecei a perceber. O apresentador falava uma coisa na televisão e ela tinha um entendimento diferente. A notícia era uma coisa e ela entendia outra totalmente diferente. Minha mãe não raciocinava assim, sabe? Ai eu resolvi. Vou ser professora! Eu falava assim, eu queria assim, mas eu não sou ainda o que queria, o meu ideal era bem utópico, algo como, eu vou ser professora de primeira à quarta, e vou ensinar meus alunos a olhar para a História de modo diferente. Vou ensiná-los a raciocinar, a entender as entrelinhas dos fatos, foi esse o meu ideal inicialmente...

No trecho acima, a professora fala sobre a importância e o impacto que uma certa concepção da História e dos fatos cotidianos trouxe para sua vida. Essa descoberta redimensionou o papel que a educação tivera, até então, para ela. Movida pelo desejo de possibilitar aos seus alunos as mesmas descobertas que o professor Orestes lhe possibilitara, decidiu ser professora. Embora tivesse consciência dos ideais que a moveram, ela se reconhecia como não sendo capaz, ainda, de realizar plenamente aquilo que desejava fazer. Essa idéia se faz presente, também, na seqüência da sua entrevista onde ela relata um pouco, sobre como foi o começo de seu trabalho.

... A Rô me falava e eu vi na prática que é verdade: quando você começa a trabalhar, você começa a trabalhar por onde você conhece, e quando eu comecei a trabalhar o que é que eu tinha, o que eu conhecia? Eram as experiências como aluna. Então a gente começa meio tradicional. Eu tenho um monte de idéias e eu não consigo ainda, sabe, articular com meu trabalho, eu ainda estou muito presa no conteúdo, naquilo

que as crianças têm que aprender, e se as crianças não aprenderem... Eu sei que outros modos de trabalhar vão vir com o tempo, sabe, eu não fico neurótica. Eu já aprendi muito nesses anos. Ai, coitados dos meus primeiros alunos de primeira série! Coitados! Eles deveriam ter saído muito melhores do que saíram, mas foi minha aprendizagem, também! Falta muita coisa ainda!

A professora reconhecia que apoiou-se nas referências que vivera enquanto aluna, e que embora muito já tivesse aprendido, ainda estava distante da professora que idealizava ser. Este ideal seria realizado no momento em que conseguisse, através de suas propostas, possibilitar aos alunos uma visão diferenciada e crítica do mundo e das práticas, assim como seu professor de História lhe possibilitara. Para ela não estava claro ainda, o que deveria fazer para materializar esse seu desejo, mas reconhecia que as propostas que fazia não atendiam a essa expectativa. Ela ainda não possuía o repertório de conhecimentos e habilidades necessários ao tipo de trabalho docente que esperava realizar, nem tinha ainda indícios de como transformar, na direção desejada, o que já conhecia e tinha ao seu alcance.

Pensando sobre a autonomia nesse contexto, fui percebendo que havia certas práticas sobre as quais a professora já tinha o domínio, e outras não. Perguntei-me, então: estará a professora sendo autônoma mesmo quando ainda não consegue realizar aquilo que almeja enquanto ideal? Considerando com Vygotsky (1996:230) que a *liberdade (...) não é a mesma coisa que a necessidade gnosiológica* e que a vontade é a *transformação da linguagem em ação executada ou por outros ou por si mesmos*, penso poder afirmar que estamos diante da emergência e da elaboração do domínio da professora sobre suas próprias condutas, em um movimento em que tanto exerce a autonomia, em alguns momentos, quanto em outros ainda não o faz. Mas nos dois casos há uma vontade e uma busca de conhecimentos norteando seus modos de ação e tomada de consciência em relação ao que já é e aos seus limites.

Penso que nessa situação ela exerce autonomia em alguns momentos e em outros, não. Ela se conduz de modo autônomo quando opta por trabalhar com todos os alunos e quando se reorganiza a fim de atendê-los separadamente, quando é ela quem faz uso do livro didático e não o inverso, selecionando as atividades com as quais irá trabalhar, independentemente da seqüência proposta pelo livro. E ela ainda não se conduz de modo

autônomo quando não consegue transformar o repertório de atividades que está ao seu alcance, em atividades que atendam às condições por ela almejadas.

Conforme Vygotsky, há tipos de auto consciência, e não etapas ou estágios. Esses modos de perceber-se e regular-se vão se configurando em condições reais de produção. Mais do que algo pronto, fixo, definido, acabado, a autonomia vai se produzindo em íntima relação com o acesso ao conhecimento.

O trabalhador, por exemplo, em seu próprio trabalho, à medida em que vai tendo um maior conhecimento e domínio sobre seu próprio fazer, vai nele imprimindo suas nuances singulares, seguindo menos prescrições, chegando mesmo a fazê-lo do jeito que considera mais significativo ou adequado aos critérios forjados em sua experiência. Mesmo quando não tem ainda o domínio completo de alguns conhecimentos e modos de ação, ele se experimenta em algumas possibilidades, como o fazia a professora.

No movimento de se experimentar, fazendo “usos peculiares de si por si mesma”, a professora não é autônoma sempre, mas produz e vivencia situações em que vai elaborando a consciência de si mesma, reconhecendo que há, ainda, algo a conhecer, a saber fazer. Ou utilizando-me do conceitual vygotskyano, “os usos de si por si mesmo” mediados pelo outro indiciam o desenvolvimento proximal da própria atividade plenamente auto-regulada. É dessa atividade auto-regulada em constituição que trato a seguir.

Como destaca Paulo Freire (1997:25), *quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. Assim sendo, a professora que tem em vista possibilitar a seus alunos o conhecimento das próprias vivências, está lidando com sua própria autonomia. Ela coloca em questão seu próprio trabalho, na medida em que esse trabalho se organiza e se legitima na sua relação com o aluno.

Nesse sentido, sua autonomia profissional não se desenha fora dessa relação e nem se completa, se finaliza na medida que vai sendo redimensionada pelas novas gerações que chegam à escola carregando consigo suas distintas condições de existência. Mas os saberes, os valores, os comportamentos que as crianças têm, e que podem ser indicadores para o trabalho do educador, podem não ser os mesmos valores que a escola tem para si, e é aí que entramos no cerne da dimensão política de que o conceito de autonomia está revestido.

Como a escola brasileira, ao longo da sua história, principalmente a escola pública, vem se constituindo muito mais como um lugar de exclusão, do que de acolhimento e de constituição, discutir essa questão se torna relevante. A escola deve se pautar não pela exclusão, mas por trabalhar em favor da autonomia do educando.

Ao considerar os modos de participação da professora, percebo que uma derivação possível desse trabalho é a reflexão em torno de sua formação, que como argumenta Paulo Freire (1997), deve ser permanente. Pensar a educação permanente dos professores, hoje, no Brasil, implica considerar a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora não se proponham a servir de regra ou modelo aos educadores, nos PCNs a autonomia tem sido focalizada com o referencial da Psicologia, predominantemente, a piagetiana, e tem sido apresentada na forma de prescrições práticas a serem desenvolvidas no espaço escolar, tendo como objetivo a construção de uma pedagogia fundada no respeito ao desenvolvimento do educando como cidadão, produzindo uma contradição: a autonomia, apresentada como uma possibilidade de desenvolvimento do educando, deve ser favorecida por professores cujas práticas e procedimentos são criticados e a quem novos padrões de ação são prescritos. Ou seja, a possibilidade de desenvolvimento da autonomia do educando ancora-se na compulsória reordenação do trabalho docente, e não no desenvolvimento da autonomia dos professores, que são chamados a ajustar seu trabalho a uma concepção teórico-prática já prescrita. Tanto isto é assim que, nesses documentos, entre a construção da autonomia do educando e a prescrição do trabalho docente, permanecem sugestivamente silenciadas as condições sociais de produção em que a prática cotidiana dos professores nas escolas de ensino fundamental vem sendo produzida.

Além disso, os PCNs falam de um lugar social de oficialidade e de poder. Desse lugar social eles denunciam a exclusão, que tem caracterizado a escola brasileira, e apontam a necessidade de uma educação voltada para a democracia. Reconhecem as desigualdades sociais, e defendem a idéia de que a escola seja um instrumento transformador e, em busca desse objetivo, ela deve investir na educação voltada para a cidadania. No bojo das discussões sobre cidadania, a questão da autonomia ganha relevância. No entanto, embora os PCNs advoguem essa transformação da escola e o façam defendendo o exercício da cidadania ativa, eles naturalizam uma política educacional que é parte de uma política social altamente excludente. Eles estão formulados dentro dos

princípios neoliberais da globalização e que, contraditoriamente à idéia de ampliação, de desenvolvimento da cidadania, apontam em sua base material, para a concentração do grande capital, que dificulta as possibilidades de sobrevivência da grande maioria. Concretamente, hoje, no país, vivemos um processo de desemprego acentuado, de esvaziamento das políticas sociais, entre as quais a política educacional. Nessa contradição, embora o discurso dos PCNs aponte, recorte, algumas condições emergentes na educação brasileira, ele não dá conta da totalidade dessas condições, na medida em que ele não faz uma crítica do que as produz.

Pensando nas questões que envolvem a formação dos professores, os PCNs trazem uma visão instrumental em relação à formulação de projetos educativos, mas eles são portadores de justaposições entre teorias distintas, sem que as bases epistemológicas e as contradições entre elas sejam explicitadas, não contribuindo, portanto, para a formação crítica do professor.

Falar em autonomia nesse momento, segundo o ponto de vista que venho aqui defendendo, exige um apurar dos princípios filosóficos, históricos, políticos, pedagógicos, epistemológicos, porque não se tratam de quaisquer concepções, mas de uma concepção que caminhe na direção de superação da exclusão. Essa superação pode se dar no plano das grandes políticas e no cotidiano.

No plano das grandes políticas, vivemos a contradição entre a existência de um discurso a favor da democracia e da cidadania, a partir de uma prática excludente. Nesse contexto, a própria organização e estruturação da escola, atende a interesses políticos e econômicos, e a intenção que justifica essa organização e estruturação não contribui para a superação da condição de exclusão. Como apontam Ezpeleta e Rockwell (1989:21), se a visão que se tem do Estado for apreendida a partir da escola, é possível perceber que há uma “rede de caminhos burocráticos”, que acabam por desagregar ou hierarquizar o magistério. Em seu interior, essa trama está voltada para questões de interesses pessoais e profissionais, com tendência a assegurar muito mais o controle político, do que a qualidade do trabalho.

A exclusão, portanto, não se dá somente no nível das grandes políticas educacionais. Ela se materializa nos gestos cotidianos. Neles, a democracia, a cidadania, a autonomia vão sendo produzidas, assim como a sua negação.

Foi nesse plano do cotidiano que segui me perguntado sobre os processos de apropriação e elaboração da autonomia pelo professor e como eles se fazem presentes nas suas relações com as crianças.

4. Ensinando e aprendendo na sala de aula: as relações de ensino vividas pela professora

À medida em que me voltava para os registros, no exercício de ler, reler, apurando o olhar para o vivido, passei a perceber com maior clareza as recorrências e as transformações pelas quais o trabalho de Ana foi passando. Para isso, foram fundamentais os indícios relativos à organização impressa pela professora ao trabalho pedagógico na sala de aula.

Decidi recortar os episódios para análise segundo a atividade instaurada pela professora e, por ela regulada junto às crianças. Assim, destaquei em seu trabalho: a organização de atividades diversificadas, na sua tentativa de possibilitar o aprendizado dos alunos em diferentes momentos de elaboração; atividades relacionadas à organização, e seu desconforto com relação ao ensino de Matemática e de Português.

Cabe ressaltar que em relação ao ensino de História, Geografia e Ciências quase não aparecem referências no diário de campo, pois foram poucas as vezes em que a professora trabalhou essas áreas do conhecimento quando eu estive presente em sala de aula. Ela mais relatava algum acontecimento relativo a essas disciplinas, como por exemplo, algum projeto que seria desenvolvido, ou alguma atividade que já desenvolvera junto aos alunos. Havia um horário de aula estabelecido por ela para essas disciplinas. Mas como ela o flexibilizava de acordo com suas necessidades, na maioria das vezes em que estive em sala de aula com a professora ou compartilhando com ela experiências de trabalho, a ênfase recaía sobre as disciplinas Matemática e Português. Por quê? Essa questão não foi conversada por nós, mas é importante ser problematizada, uma vez que as professoras não se dedicam a esses conhecimentos nas séries iniciais, embora sejam cobradas e criticadas por uma alfabetização descontextualizada, bem como por uma iniciação matemática como um conhecimento em si e não como linguagem, o que requereria sua vinculação aos seus usos sociais efetivos junto a outras áreas do conhecimento. Se se considera, com Vygotsky,

que a autonomia, a consciência de si têm na formação de conceitos uma de suas condições fundamentais, essas lacunas revelam-se preocupantes, na medida em que afetam de modo lesivo o desenvolvimento das crianças. *Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre, no mundo visível para ele, as leis e os nexos que contém* (Vygotsky, 1996:71). Conhecer nossa história, nosso território, as construções das ciências aproxima-nos de uma compreensão mais profunda e complexa da realidade, o que é uma condição para a percepção de si mesmo. *O pensamento só chega a ser claro no conceito e é então quando o adolescente começa a entender-se a si mesmo, a compreender seu mundo interior* (Vygotsky, op.cit:71).

Retornando à seleção e análise dos episódios, gostaria de destacar que meu foco de atenção voltou-se à apreensão de como a professora organizava seu próprio trabalho: em que experiências e concepções se ancorava? Como regulava e mediatizava a atividade escolar das crianças e como era mediada também por elas? Nesse sentido, comecei a fazer um outro caminho em relação à leitura dos diários de campo, buscando não só explicitar o trabalho sistemático e deliberado por ela desenvolvido, mas estando também atenta a suas intervenções junto às crianças.

4.1. As atividades diversificadas

Com base em uma avaliação diagnóstica de seus alunos, Ana iniciou o ano retomando alguns conteúdos de primeira série, que julgou serem necessários trabalhar com a classe. Em relação a alguns alunos que estavam em nível de aprendizagem aquém dos demais, a professora trabalhou de forma individualizada, a fim de atender a suas reais necessidades. Vários fragmentos do diário de campo evidenciam isso.

Essa preocupação acompanhou a professora durante todo o ano, exigindo-lhe adaptações e ajustes no modo de trabalhar, suscitando-lhe dúvidas e alguma angústia.

As dificuldades apresentadas pelos alunos diante das atividades realizadas eram anotadas em seu caderno. Com base nesse registro a professora ia encaminhando seu trabalho, através de atividades diversificadas.

Foi necessário mudar o modo de organizar a aula e de se organizar, a fim de atender a todos os alunos, uma vez que várias crianças realizavam atividades diferentes. Ao separar e

distribuir essas atividades para as crianças, a forma de registrar as atividades na lousa teve que ser modificada. Também a mediação e o acompanhamento que a professora fazia junto a cada criança passou a ser diferenciada, exigindo sua auto-organização para dar conta das situações de sala de aula.

Alguns precisavam de seu auxílio direto para realizar a tarefa, outros, não. Um aluno aprendia a leitura das sílabas, outro já conseguia ler as palavras. Havia aquele que copiava da lousa, mas não interpretava o que escrevia, portanto, não sabia o que era para fazer. Outro não reconhecia a letra que a professora traçava na lousa, solicitando também, seu esclarecimento. A professora, por sua vez, auxiliava o aluno que não interpretava o que escrevia, corrigia a ortografia daquele que ao “bater o olho” no caderno, percebia estar incorreta. Corrigia e chamava a atenção da classe para como deveria ser feito o registro no caderno. Solicitava à criança que já lia, que lesse para ela em voz alta a proposta do exercício, a fim de mediar a sua compreensão. Explicava para a criança que trabalhava com a folha avulsa o que deveria fazer na próxima atividade. Aquele que estava aprendendo a ler as sílabas, esperava por ela brincando com outro aluno. Via o caderno daqueles que já haviam terminado, corrigia a lição e quando necessário, pedia que fizessem as correções por ela assinaladas. Chamava a atenção do(s) aluno(s) que brincava(m) ou brigava(m). Pedia para que o “turista” da classe, voltasse a seu lugar a fim de fazer sua lição. Olhava novamente a lição daquele que precisara efetuar correções, e para aqueles que haviam terminado disponibilizava, na carteira do fundo da sala, fichas de leitura e livros paradidáticos. Continuava com os demais os procedimentos e esclarecimentos, encaminhamentos e a correção das atividades.

A escolha feita pela professora de trabalhar com as condições reais de aprendizagem de seus alunos, trouxe-lhe algumas conseqüências, perante as quais teve que reorganizar seus modos de trabalho. Por exemplo, pediu às professoras de primeira série que fizessem cópias a mais das atividades que preparavam, para que ela pudesse utilizar com seus alunos que estavam iniciando a leitura das sílabas. Como no ano anterior ela fora professora de primeira série, recorreu também às atividades que haviam sobrado, selecionando aquelas que pudessem ser trabalhadas com os alunos em fase de alfabetização. Para os alunos, que em sua maioria, estavam mais próximos quanto ao nível de aprendizagem, a professora selecionava do livro didático as lições que iria propor.

Trabalhar com atividades diversificadas requereu modos diferentes de encaminhamento, não só pela proposta em si, mas pelo próprio grau de aprendizagem em que os diferentes alunos se encontravam. Sendo assim, os modos de mediar essas atividades junto a eles, também foram se diferenciando, assim como as respectivas correções.

A cada escolha que fazia, surgiam novos contextos que requeriam novos modos de organização e novas escolhas. O trabalho docente se desdobrava a cada opção feita pela professora e a colocava diante de novas situações. Das questões que surgiam, havia aquelas que a professora apreendia e administrava, mas havia também aquelas que fugiam ao seu controle.

O que pude observar foi a persistência da professora em trabalhar com seus alunos reais. Para dar conta desse trabalho, ela recorreu, algumas vezes, aos pais, tal como registro o em diário de campo no dia 17/05/2001:

A professora veio mostrar-me o caderno de recados do Eri. Em 14 de maio, ela enviou um bilhete para a mãe pedindo sua colaboração, no sentido de que a criança trouxesse o cabeçalho pronto de casa. No bilhete ela explicava também que estava trabalhando atividades de alfabetização, de primeira série, com a criança, porque esta ainda não havia compreendido os princípios da escrita. Em seguida, escreveu o cabeçalho de modelo.

Resposta da mãe: Professora, agradeço pela sua colaboração e paciência para com meu filho. Agora tenho esperanças dele ter um bom desenvolvimento nos estudos. Meus sinceros agradecimentos.

Muitas foram as vezes em que Ana se indagava acerca da adequação de sua opção às necessidades das crianças. Também eu me indagava acerca dos rumos que ela acabaria imprimindo a essa diversidade. Vi-me muitas vezes perguntando a mim mesma: onde tudo isso vai dar? Será que ela vai conseguir chegar ao mesmo ponto com todos no final do ano?

Embora minhas indagações fossem, no início do ano, um foco de observação, elas o deixaram de ser, a medida em que passei a me envolver com a dinâmica da sala, assumindo tarefas. Na última semana do mês de outubro de 2001, qual não foi minha surpresa ao perceber que todos, com exceção de um aluno, faziam as mesmas atividades propostas pela professora.

Comentei tal fato com Ana, que observou:

Você viu que bonitinho? Eles conseguem fazer, mas alguns deles ainda precisam de uma atenção mais direta. A Jes. não quer mais as atividades diferenciadas. A Van. tem problema ainda de agilidade, mas como trabalhei com ela a multiplicação ontem no reforço, eu sei que ela já aprendeu. Hoje eu deixei ela fazer alguns exercícios, antes de eu corrigir na lousa, para ver se ela estava fazendo certo, e vi que estava. Os outros ela não deu conta de fazer e copiou mesmo o resultado, mas como tenho que andar com os outros, eu fui andando. Não sei se isso que faço está certo, sabe? (diário de campo: 25/10/2001).

Perguntei-lhe, então, o que havia feito para que tal fato se tornasse possível. Ela, naquele momento não soube me responder, então eu mesma me fiz tal pergunta e tentei elaborar uma resposta com ela. Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, ela procurou atendê-los dentro de suas necessidades, através da atenção individualizada em sala de aula, ou através das aulas de reforço. Na medida em que foram se apropriando desses conhecimentos, eles puderam acompanhar a classe, primeiro com sua mediação mais direta, como a própria professora assinalou, depois de maneira mais independente de sua presença. Embora a professora tivesse se esforçado para que todas as crianças desenvolvessem as mesmas atividades ela não se deu conta, dentro desse processo, de quais procedimentos, exatamente, tornaram isso possível.

4.2. A organização

Paralela e concomitantemente ao trabalho diversificado com os conteúdos específicos das disciplinas Matemática e Português, houve também uma preocupação e grande empenho da professora em trabalhar as questões relacionadas à organização da criança. Organização entendida não só como regras para um bom andamento da classe (levantar a mão pedindo permissão para falar, não ficar andando pela classe, entre outros.), como também uma orientação mais voltada para os registros no caderno, como, por exemplo, a cópia feita da lousa, marcações textuais, como o uso do parágrafo, letra maiúscula em início de frase, e pontuação. A professora esclarecia os princípios da organização, para a classe toda, bem como orientava de modo individualizado cada um de seus alunos.

A organização e o registro no caderno referente ao conteúdo apresentado no quadro negro foram a tônica em seu trabalho durante o primeiro semestre, quando os alunos ainda não sabiam realizar a passagem do que lia na lousa para o caderno, da forma convencional. *Para nós, avaliava ela, o que parece ser óbvio numa cópia da lousa porque já conhecemos o modo sistemático de realizá-la, passa a nos surpreender quando nos defrontamos com os questionamentos e as hipóteses que os alunos levantam sobre essa questão.*

Para ela esse era um aspecto importante do seu trabalho. Enfatizava tê-lo aprendido em seu primeiro ano como professora. Na entrevista realizada no meio do ano letivo, em sua residência, ela fez uma referência explícita a essa questão, na seguinte passagem.

Rememorando seu primeiro ano de experiência docente, que aconteceu em outra rede de ensino, Ana comentou:

No primeiro dia de aula meus aluninhos sentadinhos e eu, então, vamos lá. 'Nós vamos escrever o nome da cidade', e esperei que as crianças escrevessem. Menina, quando passei para ver, coitadas dessas crianças! Um tinha escrito no meio do caderno, outro de cabeça para baixo, outro na primeira folha, outro no meio do caderno, porque a professora não tinha falado como é que se fazia, não é?... O sonho das crianças no primeiro dia de aula é usar o caderno e não posso decepcioná-los já no primeiro dia. Então, eu já mudei, sabe? Porque eu falo para as crianças 'olha, nosso caderninho é assim, e tem que ficar essa parte virada para a janela', eu uso muito essas coisas de virado para a janela, virado para a porta, como uma forma de dar referências às crianças. A gente abre. 'Vamos todo mundo abrir juntos?' 'Aí todo mundo abre junto. 'Agora na primeira página, a gente vai colar um desenho para a gente saber que caderno a gente vai usar...'

ML: *E o que você fez com os registros das crianças?*

Ana: *Aí eu vi que precisava ensinar. Aí eu fiz assim, quem escreveu no meio eu fiz apagar. Fui com cada aluno, um por um, e mostrei onde tinha que escrever. E foi aí que eu aprendi que precisava ensiná-los a usar o caderno, e aprendi um monte de coisa que eu precisava ensinar para eles.*

Essa passagem revela que Ana percebeu na sua experiência que a organização era um objeto de ensino, que as pessoas podiam organizar-se a partir de si mesmas, desde que se

apropriassem de critérios de como fazer isso, sobretudo em relação à atividade escolar, e os elaborassem. A organização como prática cultural implica aprendizado. Lidar com as questões de organização foi um projeto deliberado para a professora, e ela o desenvolveu no decorrer de todo o ano letivo. Inicialmente de forma mais intensa, e depois, à medida em que os alunos iam se apropriando desses modos de fazer, menos acentuada.

Nos registros que fiz no diário de campo encontro seu comentário sobre isso:

...às vezes eu leio a anotação que você faz [os diários de campo] e falo: nossa como sou chata com essas crianças, mas depois eu vejo que não sou tão chata assim porque eles aprendem e eu não estou ensinando nada que não seja tão útil, não é? Porque depois eles sabem se virar, e sabem se organizar sozinhos, sabem usar o caderno da forma que eles querem, da forma correta, da forma entre aspas, 'convencional'.

No registro do outro (o diário de campo), Ana não só reconheceu seus atos como procurou fundamentar sua relevância para a formação e produção da autonomia das crianças.

A retomada dos diários e entrevistas possibilitou-me perceber não só o que a professora priorizava na organização de seu próprio trabalho na sala de aula, mas também o que reconhecia como incômodos e limitações no seu próprio trabalho.

Diferentemente do que ocorreu em relação à questão da organização, a que a professora se referia com tranquilidade relatando aprendizados elaborados no trabalho, em relação ao ensino da Matemática, ela verbalizava seu desconforto em se perceber insegura quanto ao modo como ensinava. A preocupação não era quanto ao conteúdo selecionado, mas ao modo como ensinava as operações e o sistema de numeração decimal (SND). Também em relação ao ensino de Português ela manifestava certo descontentamento. Ela retomara a aprendizagem de algumas famílias silábicas, trabalhara a ortografia e gramática, mas se questionava frente aos indícios de como a compreensão da leitura ia sendo elaborada pelas crianças e frente à produção de textos - um trabalho complicado dela fazer acontecer a seu contento dentro da sala de aula.

O descontentamento e a insegurança foram percebidos por mim nas observações em sala de aula, foram enunciados por ela durante a realização de seu trabalho, foram objeto de conversas informais entre nós e tema central da entrevista realizada no meio do ano.

Ao longo dessas interações fomos nos aproximando e estabelecendo uma relação de parceria profissional.

Relato esse processo na seqüência em que ele foi sendo produzido. Assim, retomo inicialmente o material registrado em diário de campo e em seguida as interlocuções que se desenvolveram.

4.3. O desconforto em relação ao ensino de Português e Matemática: dos primeiros registros à interlocução

O desconforto em perceber-se insegura quanto ao modo como ensinava o SND, e as operações foi verbalizado pela professora desde o início do ano, conforme a passagem registrada em diário de campo no dia 16/03/01:

Malu, acho que tenho dificuldade em trabalhar a matemática, não sei se explico bem. Essa fala da professora surgiu em um momento da aula em que ela já havia distribuído uma folha mimeografada com alguns exercícios de matemática. Havia organizado os alunos para trabalharem em duplas. Com auxílio do quadro negro e do material dourado,⁹ retomou a relação entre as unidades e dezenas. Fez duas atividades com os alunos e pediu que as outras duas, eles fizessem sozinhos. Andou pela classe verificando como faziam, e se os exercícios estavam corretos. Fez a correção na lousa. Prosseguiu para o exercício número 3 da folha. Reproduziu os quadros da folha na lousa:

3- Preencha os quadros, como no modelo:

<i>DEZENAS</i>	<i>UNIDADES</i>	<i>DEZENAS</i>	<i>UNIDADES</i>
<i>3</i>	<i>30</i>	<i>2</i>	<i>20</i>
<i>7</i>			<i>30</i>
<i>5</i>			<i>40</i>
<i>6</i>			<i>50</i>
<i>1</i>			<i>60</i>
<i>2</i>			<i>80</i>
<i>4</i>			<i>90</i>
<i>8</i>			<i>10</i>
<i>9</i>			<i>70</i>

⁹ Material confeccionado em madeira, utilizado para trabalhar alguns conceitos matemáticos.

Explicou porque era 30 o resultado do 1º quadro, e continuou:

Ana: *Quantas barrinhas de dez eu tenho?*

Classe: 7.

Ana: *Vamos contar 7 barrinhas.*

Todos contaram com ela, “1,2,3,4,5,6,7”. Ana Distribuiu para cada dupla 7 barrinhas.

Ana: *Eu entreguei 9 barrinhas para vocês, porque um dos exercícios pede 9. Peguem 7 dezenas, e coloquem uma ao lado da outra. Vocês vão resolver entre si. Nessas 7 dezenas que vocês separaram, quantas unidades tem aí? Lembra que a gente colocou embaixo das barrinhas 10 cubinhos.*

Raf: *Eu contei de 10 em 10. 10,20,30,40,50,60,70*

Ana: *Quem não conseguiu fazer porque não entendeu?*

A professora foi até a carteira da Tai. e fez junto com ela... Voltou para a lousa:

Ana: *Agora vou contar um segredo para vocês.*

Distribuiu uma folha dividida ao meio por um traço, onde as crianças já haviam escrito D (na cor azul) e U (na cor vermelha), D / U e disse:

Ana: *Escrevam o número 30 na tabela. A tabela preenchida ficou assim:*

D	U
3	0

Ana: *Quantas unidades têm o número 30?*

Classe: *Zero, nenhuma.*

Ana: *E quantas dezenas?*

Classe: 3.

Ana: *Agora deu para entender porque tem o número zero aí?*

Fez o mesmo procedimento com o 70. Oralmente continuou e preencheu o quadro.

No momento em que terminou a atividade chegou até mim e expressou sua dificuldade em trabalhar a matemática. Comentou que achou que a segunda tabela ficou confusa. Depois retornou à lousa e retomou com a classe questões sobre a segunda tabela.

Ana: *No número vinte quantas unidades tem?* - A classe deu duas respostas diferentes.

Classe: *zero, 2.*

Terminou de trabalhar os outros exercícios da folha, e a aula terminou (Diário de campo:16/03/01).

Face às reações das crianças, que iam respondendo de diferentes formas, ou mesmo respondendo de acordo com as respostas dadas pelos colegas, a professora explicitou-me a sua dúvida quanto ao seu modo de explicar e trabalhar a matemática.

Enquanto observava a professora e as crianças, eu assim como ela havia percebido a dificuldade das crianças. Havia percebido também alguns equívocos conceituais na explicação da professora.

Na aula seguinte a professora reiniciou o trabalho de SND.

O episódio destacado a seguir foi registrado no dia 22 de março de 2001.

Após ter terminado uma atividade de Português a professora iniciou uma atividade de Matemática:

Ana: *Vocês vão receber um papelzinho que eu fiz em casa, e vão ver que pintei a UNIDADE de vermelho, a DEZENA de azul e a CENTENA de laranja. Fiz uma bolsinha em cada lugar.*

As orientações da professora foram interrompidas pelo horário do almoço. (Muitas coisas aconteceram nesse período, inclusive uma briga envolvendo um de seus alunos).

Ao retornarem à sala de aula, a professora distribuiu os palitos¹⁰, material a ser utilizado durante o jogo, e formou 4 grupos de 5 alunos, e 1 grupo de 6 alunos. Depois dos grupos formados, ela explicou as regras do jogo.

Ana: *O jogo se chama nunca dez. Um aluno será o caixa e é ele quem recebe os palitos coloridos que eu distribuí. Deixem os palitos separados por cor. Primeira regra: a cartela é para a dupla [embora agrupados em mais pessoas, jogariam em duplas] e ela tem que estar esticadinha. Em cada lugar, das unidades, dezenas e centenas, eu nunca posso ter 10 palitos.*

¹⁰ Os palitos coloridos, que a professora utilizou, são palitos de sorvete de madeira. Esse material geralmente é utilizado nas escolas para se trabalhar o SND.

Com a cartela em suas mãos foi verificando as cores e perguntando quais palitos poderiam ser colocados em cada lugar.

Ana: *Cada vez que eu tiver 10 palitos vermelhos eu vou trocar por um?*

Classe: *azul*

Ana: *E quando eu tiver 10 azuis, eu vou trocar por um?*

Classe: *Laranja.*

Ana: *Como é que eu vou saber quantos palitos vão em cada lugar? Tem os dadinhos, que eu vou jogar e eles me indicarão quantos palitos vou colocar.*

Exemplificou jogando, com o material de um dos grupos. Ela jogava o dado e o caixa lhe dava os palitos. Ao somar onze palitos ela indagou se poderia ter dez palitos vermelhos, a classe disse que não. Pediu ao caixa que contasse dez palitos e trocasse por 1 palito azul. Ela ficou então, com 1 palito azul e 1 palito vermelho.

Ana: *O jogo continua com o vermelho que sobrou. Não é fácil o jogo?*

Classe: *É fácil.*

Quando terminou a explicação, incentivou os alunos a jogarem. Passou de grupo em grupo para orientá-los. Retomou com um dos grupos a regra porque a aluna que era o caixa, distribuiu palitos azuis antes mesmo de seu grupo iniciar o jogo, porque os colegas lhe pediram palitos. Depois da explicação do jogo para esse grupo, retomou novamente a regra do jogo com toda a classe. Em seguida, percorreu todos os grupos, que passaram a jogar corretamente depois dessa última explicação.

Ao passar por mim, eu lhe disse que realizara esse jogo com o material dourado. Ela disse que estava aprendendo o jogo naquele momento, que nunca o havia jogado antes.

Alguns grupos, após trocarem 10 palitos vermelhos por 1 azul, jogavam os dados e começavam a pegar palitos azuis. Outros grupos, após trocarem 10 palitos vermelhos por 1 azul, jogavam os dados e começavam a pegar palitos vermelhos. Alguns grupos jogavam rapidamente para poder pegar maior quantidade de palitos. A professora retomou grupo a grupo como continuar depois de trocarem 10 palitos vermelhos por 1 azul.

Algumas crianças que ocupavam o papel de caixa tinham que, apressadamente, atender a cada dupla, e alguns nem conferiam o resultado dos dados e já distribuíam os palitos. Em um dos grupos, Aud., que exercia a função de caixa, impôs seu ritmo. Quando mostrasse um dedo, as duplas poderiam jogar, quando mostrasse dois dedos, as duplas deveriam esperar. Esse foi o único grupo que jogou calmamente, devido à sistemática adotada pela menina.

A professora propôs aos grupos que trocassem os caixas, que se negaram a deixar seus postos. Ela incentivou as negociações nos grupos, dizendo que quem quisesse ser caixa, deveria conversar com o grupo. Valt. que havia ficado sem jogar ao ouvir as novas instruções da professora, disse ao grupo em que deveria estar jogando que queria ser o caixa. O grupo não aceitou o menino no papel de caixa e ele veio pedir para Ana falar com os colegas. Ela disse que o grupo era quem decidia. Assim como Val., Jes. no início também não quis jogar. A professora a deixou livre. Depois que voltou do banheiro a menina chamou a professora para mostrar que havia se incluído em um grupo e que estava jogando. Alguns grupos fizeram rodízio, cada hora um era o caixa e os critérios de escolha foram estabelecidos por cada um dos grupos.

O jogo terminou, as crianças reclamaram, pois queriam continuar jogando. Ana recolheu os materiais com auxílio de alguns alunos...

Reproduziu o quadro de ordens na lousa, e retomou a explicação, corrigindo os procedimentos incorretos que vira, referente a trocas, agitação, outros.

Em seguida, orientou como fazer a lição de casa.

A professora iniciara a atividade instaurando um jogo, tendo em vista o aprendizado do sistema de numeração decimal.

Ela dirigia pelo discurso, a atenção das crianças, explicando o jogo e suas regras. Em seguida, simulou uma situação de jogo, com o material a ser utilizado por um dos grupos.

Em suas interlocuções com as crianças ela lhes dirigia as perguntas que as crianças respondiam em coro. Eram perguntas “obrigativas”, ou seja, perguntas que não eram perguntas, na medida em que o que a professora esperava das crianças era apenas a confirmação das afirmativas nelas contidas. Ao terminar de exemplificar, a professora permitiu que a classe jogasse. A partir desse momento a professora começou a perceber

quanto a explicação dada por ela não fora suficiente. Essa constatação levou-a a retomar com a classe a explicação e em seguida a passar de grupo em grupo, enunciando novamente as regras.

Ao se aproximar de mim, fiz com ela o comentário a respeito do material dourado, e ela me disse que nunca havia jogado antes, revelando que estava lançando mão de algo que ainda estava sendo aprendido por ela, na tentativa de realizar um trabalho que supunha ser mais adequado ao ensino do SND, uma vez que em aulas anteriores, como mencionou tinha achado confuso um exercício e conseqüentemente sua explicação no ato da correção. *...achei confuso o exercício. Tinha feito diferente, mas a Orientadora Pedagógica achou que não havia ficado bom, e eu passei a limpo... não sei se ensino bem a Matemática.*

Nesta atividade, além da professora não dominar o próprio desenvolvimento do jogo, ela também não dominava o conteúdo trabalhado através dele, como já se evidenciara em situação anterior aqui descrita, nem detinha o domínio completo das atividades cognitivas nele contidas. Embora lançasse mão do que conhecia até então, percebia-se em dificuldade. Dificuldade que se explicitava nas mediações das crianças, que ao jogar, mostravam tanto a insuficiência de suas explicações, ou seja, os limites de seu próprio desempenho, quanto o que elas haviam incorporado ou não da conceituação relativa ao SND. Nessas condições havia um conhecimento em elaboração tanto pela professora, quanto pelos alunos. Ela, como eles, necessitava da mediação do outro. Como mediar, como intervir nas situações, era o que eu me perguntava, sem saber como agir.

Em situações similares a essa vivida por Ana, eu enquanto professora, na escola em que atuava, recorria à coordenação específica de área. As dúvidas conceituais e aquelas de encaminhamento das atividades, que surgiam frente às mediações assinaladas pelas crianças, a insegurança em trabalhar algum conteúdo específico, eram mediadas pelos(as) coordenadores(as). Nas relações de aprendizado com eles, eu ia transformando minhas ações, (re)orientando meu trabalho docente, apropriando-me dele.

Em momentos como esse que pude observar, confrontei as condições de produção em que vivera minha atividade docente e as condições de produção do trabalho pedagógico vividas por Ana. Destacava-se para mim a solidão em que ela se encontrava imersa, sem espaços de interlocução, de sustentação, de apoio necessários ao seu desenvolvimento profissional.

Em relação ao ensino de Português seu descontentamento foi se manifestando aos poucos. Confrontando seu modo de trabalhar com o que eu aprendera a desenvolver, chamavam-me a atenção a presença marcante da gramática e a ausência da produção de textos. Mas também nesse caso eu não sabia como manifestar minhas observações a ela. Em maio, surgiram as primeiras oportunidades de interlocução entre nós sobre o trabalho relativo à língua portuguesa. Os episódios a seguir situam a emergência de nossas interlocuções sobre a questão da leitura, interpretação e registro.

Copiei na lousa, a pedido da professora, alguns versos, enquanto ela fazia junto a um aluno recém chegado, uma avaliação diagnóstica. Alguns versos apresentavam ponto de interrogação no trecho a seguir:

...A flor que o vento balança?

Ou o ninho que a rola faz?

O brinquedo com que brincas?

A bala doce que trincas?

Ao perceberem as interrogações finalizando os versos, vários alunos aproximaram-se e me perguntaram se eles teriam que responder aquelas perguntas.

Algumas crianças estranharam a minha letra. Após o texto, escrevi o significado de várias palavras nele contido:

trincas: morder, quebrar com os dentes.

peralta: travesso, brincalhão

fecundo: fértil, que faz nascer

desperta: aparece, surge.

Hel., ao ver essas palavras, perguntou-me se era para responder alguma coisa.

A atividade que veio a seguir, foi:

1-) Escreva as palavras do texto com:

cr _____

pr _____

tr _____

Entre outros exercícios.

Conforme os alunos terminavam a cópia da lousa, iam fazendo as atividades. No caso de dúvidas pediam meu auxílio, ou o da professora. Fra. Aproximou-se e perguntou-me se no primeiro exercício era para escrever a palavra prato. Pedi a ele para que lesse em voz alta a proposta feita. Leu rapidamente e perguntou, novamente, se poderia escrever prato. Devolvi-lhe a pergunta:

ML: *Eu é quem te pergunto: você pode escrever prato? Ele não respondeu e lancei outra pergunta a seguir: Pode escrever qualquer palavra?*

FR: *Posso.*

ML: *Será? Leia a proposta novamente.*

O aluno leu outra vez, e eu novamente indaguei:

ML: *E aí? Pode descrever qualquer palavra?*

E ele respondeu-me:

FR: *Pode!*

Então, li para ele a proposta enfatizando a palavra texto. Em seguida ele exclamou:

FR: *Ah!*

E sem mais nada a dizer, foi até sua carteira. Minutos depois voltou, e me falou que não havia no texto nenhuma palavra com aquelas letras. Eu lhe disse:

ML: *Você leu sem prestar atenção, como fez com o enunciado do exercício. Volta para sua mesa e leia sem pressa, com atenção, procurando a palavra.*

Foi isso o que o menino fez. Em seguida retornou até mim, apontando no texto a primeira palavra que havia encontrado e que correspondia a um dos itens assinalados. Prato era uma palavra que não havia no texto (diário de campo: 09/05/01).

Assim como Fra., várias outras crianças em situações variadas apresentavam dificuldade em interpretar o que liam. Percebi que algumas vezes isso acontecia pela leitura apressada, desatenta, mas diante mediação a criança correspondia, como no episódio citado. Outras vezes, mesmo com minha mediação ou a da professora, a interpretação que esperávamos do aluno não acontecia.

Tais ocorrências chamaram minha atenção, até que certo dia tive a oportunidade de conversar sobre essa questão com Ana. Essa conversa, conforme os registros do diário de

campo aconteceu no dia 31/05/01 e nesse momento ela compartilhou comigo algumas de suas preocupações em relação a isso.

Indagou sobre os modos com que eu lidava com a leitura e interpretação de textos. Rapidamente relatei a ela, comentando que muitas vezes, eu desenvolvia a atividade de interpretação junto com as crianças, oralmente, chamando a atenção para como encontrar as respostas. Em outros momentos eu lia com eles o texto, lançava as perguntas, eles respondiam, e eu registrava na lousa as respostas que a classe elaborava, até chegar ao ponto em que eles liam, e respondiam individualmente. Quando esse momento chegava, eu atendia os alunos individualmente e junto com eles fazia as correções.

Ana comentou também sobre o fato de os alunos terem uma boa oralidade, mas apresentarem muita dificuldade nos registros. Disse a ela que essa também era uma das grandes dificuldades apresentadas pelos alunos na escola em que atuava, e novamente, relatei como trabalhava junto aos alunos a questão do registro. Sinalizei que a ênfase do trabalho de língua portuguesa que realizávamos na escola, sob orientação da coordenação, era diferente, pois estava centrada na produção/reestruturação de textos, leitura e interpretação. A partir dessas atividades trabalhava-se a gramática. Ela perguntou como eu trabalhava essas questões com os alunos. Relatei a ela, e disse que fazia atendimento individualizado, um a um, pois para cada um era preciso uma mediação específica. Em outros momentos, trabalhava coletivamente, como produção/reestruturação de textos. Após os textos terem sido reestruturados, os alunos liam suas produções para os colegas. Era um momento de prazer para a maioria dos alunos e um incentivo para que eles se empenhassem tanto na história em si, como na reestruturação, uma vez que passavam a perceber que quem escreve, escreve para alguém, que quem escreve o faz para ser lido e por isso, tem que caprichar no modo de escrever, a fim de garantir a compreensão do texto, por parte de seus leitores. Tivemos que encerrar a conversa nesse momento.

A partir desse dia iniciaram-se nossas primeiras trocas de conhecimento. Os incômodos expressos a mim pela professora eram ouvidos, acolhidos e retornados a ela em forma de troca de experiência. Contava-lhe como eu procedera junto aos meus alunos dos

anos anteriores, como trabalhara conteúdos e situações semelhantes às quais ela vivia e como eu procedera a partir das orientações da coordenação e de minha própria experiência.

Em nossas interlocuções fomos nos dando a ver nas vozes que nos constituíam (aprendizado teórico, representações sociais), e nas experiências por nós vividas. Falamos de nossos modos de ação, bem como de nossas buscas e insatisfações com o trabalho desenvolvido. Passamos a discutir saberes produzidos na atividade docente na condição de professoras. Como interlocutora da professora, reconheço que sou parte do processo de construção e expressão da sua autonomia. Do mesmo modo, como minha interlocutora, a professora foi parte do meu processo de apropriação e elaboração de um modo de ser pesquisadora numa relação de parceria profissional.

5. A consolidação da interlocução: a entrevista

Os desconfortos da professora em relação aos conteúdos foram novamente abordados na entrevista que aconteceu no meio do ano letivo em sua residência.

Nesse encontro Ana manifestou algumas dificuldades que encontrava em relação à sua prática educativa. Tinha como ideal realizar uma prática que ainda não conseguia articular no concreto. Sua referência de trabalho enquanto professora estava voltada para a realidade que conhecera enquanto aluna.

Ainda me falta muita coisa. A Ro [professora que tivera na graduação] me falava assim, e eu vi na prática que é verdade: quando você começa trabalhar, você começa a trabalhar por onde você conhece. E quando eu comecei a trabalhar, o que eu conhecia? As minhas experiências como aluna das outras professoras. Então, às vezes a gente começa bem tradicional, mesmo. Eu tenho um monte de idéias e não consigo, articular ainda, sabe? Ainda estou muito presa no conteúdo e naquilo que as crianças têm que aprender e se não aprender ... eu sei que isso vai vir com o tempo.

Na entrevista as perguntas não partiram somente de mim. Ana transformou aquele momento numa possibilidade de interlocução entre profissionais, fazendo-me perguntas acerca do seu trabalho: *deixa eu te perguntar uma coisa. O que você acha do meu*

trabalho? Justificou tal pergunta pelo fato de ser aquela a primeira vez que trabalhava com uma segunda-série.

A partir desse momento, descobrimos, ela e eu, os caminhos da parceria entre profissionais. A entrevista foi ganhando os contornos de uma conversa entre professoras.

Um dos comentários que fiz foi que o conteúdo trabalhado por ela era praticamente o mesmo que eu trabalhara com meus alunos, quando fora professora de segunda-série. O que variava era o como, ou seja, os modos de trabalhar esses conteúdos. Na escola em que eu atuara havia o respaldo da coordenação de área. Ela comentou que precisava de um coordenador de Matemática: *sou tão ruim em Matemática, e ruim para ensinar*. Contei-lhe um pouco sobre minha relação com a coordenação:

ML: Por exemplo, na primeira vez em que fui trabalhar a subtração, a coordenadora me ensinou como deveria iniciar e encaminhar o trabalho.

Ana: Ah, como isso me faz falta!

ML: Se você quiser, eu te ensino o que eu sei.

Ana: Ah, então pode me ensinar. Porque falta isso, entende? A gente não precisa de um coordenador para saber se você está trabalhando, ou se está sentada sem fazer nada. A gente precisa de alguém para estar orientando, mesmo. Se eu expliquei daquele jeito para meu aluno e ele não conseguiu aprender, está com essa e essa dificuldade, como é que eu faço aqui? ‘Ah, o seu aluno que está assim, você faz assim...’

E relembrando episódios relacionados à coordenação vividos por ela em outra rede de ensino, continuava:

Ana: Lá eu tinha coordenação pedagógica uma vez por mês. As coordenadoras passavam para a gente tudo o que não poderíamos fazer. Nunca me disseram o que eu podia fazer na sala de aula. Tinha um monte de ‘não’, coisas que não se podiam fazer. Não podia dar família silábica, não podia fazer isso, não podia fazer aquilo (...) Eu falava dos problemas e dificuldades dos alunos, e a coordenadora me dizia ‘mas é assim mesmo. Ele está ótimo.’ E aí ia(...) Lá não tínhamos ninguém que entrasse na sala para fiscalizar o que estávamos fazendo, parecia que tínhamos uma certa liberdade, sabe? Ao mesmo tempo éramos muito presas. Eu me sentia muito angustiada por não saber o que fazer e sem ninguém

com quem dizer o que fazer, entende? Por exemplo, falavam um monte de coisas que não poderíamos fazer, e tudo o que apresentávamos de trabalho diziam, 'ai que ótimo!' E nós sabíamos que aquilo lá não estava tão bom assim, sabe. Tinha mais coisa para se fazer.

A professora, ao expressar o desejo de ter um interlocutor que lhe apontasse novos modos de fazer, estaria abrindo mão se sua autonomia? Numa leitura aligeirada poder-se-ia pensar que sim, mas na verdade, no fundo, o que a professora revelava era a solidão que sentia ao ter que tomar decisões que ela ainda não se via capaz de tomar sozinha. Ela indicava o desejo de ter um interlocutor com quem compartilhar indicações, encaminhamentos, aprendizados, em situações em que reconhecia que lhe faltavam conhecimentos. A necessidade do interlocutor evidencia não a submissão a critérios alheios, mas um processo de autonomização em desenvolvimento: a professora reconhece a insuficiência do que faz e que o conhecimento de que ela já dispõe, que já tem elaborado, é insuficiente para a realização de um trabalho que ela deseja aprimorar.

Como a criança pequena, que nos experimentos de Vygotsky precisava do auxílio do outro para se tornar capaz de lidar com uma situação, a professora precisava do outro para pensar em possibilidades de superação e aprimoramento do próprio trabalho pedagógico.

Após rememorar essas experiências, na entrevista a professora retomou como um fato positivo, vivido no curso de nossas interlocuções, a possibilidade de ter um interlocutor para trocar idéias, falar e discutir possíveis encaminhamentos sobre as dificuldades dos alunos. Ela citou o caso da Van., uma de suas alunas, que apresentava algumas dificuldades relacionadas à escrita e que após mediação planejada por nós, vinha escrevendo satisfatoriamente:

Ana: Com a Van. foi ótimo! Você viu como ela foi melhorzinho na prova? Eu vou pegar as duas provas que ela fez para comparar.

Outra questão que emergiu das lembranças de Ana, em relação à possibilidade de interlocução acerca de seu trabalho, foi uma contradição vivida e percebida por ela: se por um lado ela apreciava o fato de não haver uma cobrança e um controle mais imediatos sobre seu trabalho em sua experiência docente, podendo desenvolvê-lo com "certa liberdade", como ela mesma denominou, por outro lado ela se percebia presa, angustiada por não poder contar com o respaldo da coordenação no sentido de avançar em relação a

sua prática. A professora preocupava-se com o aprendizado de seus alunos, e buscava indicações para o desenvolvimento de seu trabalho, mas a própria coordenação esvaziava essa preocupação, ao dizer “*isso é assim mesmo*”, “*está tudo ótimo!*”, gerando na professora um incômodo: *eu me sentia muito angustiada por não saber o que fazer e ninguém me dizer o que fazer.*

A professora tinha senso crítico em relação ao seu trabalho e esperava um retorno construtivo de quem julgava ser capacitado a exercer o lugar que ocupava na hierarquia da instituição escolar. A resposta “*ai que ótimo!*” frente ao anseio por aprimorar sua prática encerrava qualquer possibilidade de interlocução que pudesse levar ao aprimoramento almejado pela professora e objetivado em suas indagações.

A relação estabelecida e praticada pela coordenação limitando-se a informar o que não poderia ser feito esvaziava ainda mais as possibilidades de dizer, pensar e encaminhar o trabalho pedagógico em desenvolvimento.

Nessa experiência, Ana percebe que embora não houvesse a presença física da coordenação em sala de aula para verificar o que e como a professora fazia, um controle mais cruel se exercia através do esvaziamento da interlocução sobre o próprio fazer: (...) *ao mesmo tempo éramos muito presas*: a professora evidenciava que a liberdade não está apenas na retirada do controle, mas na construção de um conhecimento sobre o próprio fazer, conhecimento que se funda e se fortalece na interlocução.

Privados da possibilidade de dizer-se no trabalho, de indagarem sobre o próprio fazer, os trabalhadores, e entre eles os professores, destaca Dejours (1992:78), experimentam a despersonalização, a regressão intelectual, a paralisia da imaginação. As insatisfações com o próprio trabalho, o reconhecimento dos próprios limites vivenciados no isolamento e na solidão, afirma o autor, aumentam. Do mesmo modo, o desejo de superação é tolhido por essas mesmas condições de desorganização dos investimentos afetivos pela organização do trabalho. Não é casual que um dos princípios de controle do taylorismo estabeleça exatamente a separação entre o exercício do trabalho e o ofício, a tradição e os conhecimentos do trabalhador.

Durante a entrevista, na seqüência de nosso diálogo, no momento em que eu relatava a Ana como se davam as reuniões de coordenação de área, ela indagou se eu deveria proceder conforme as orientações da coordenação. Respondi-lhe que sim.

Essa pergunta de Ana suscitou-me algumas reflexões sobre a questão do coordenador enquanto controlador e enquanto interlocutor, levando-me novamente a pensar nas minhas experiências mantidas com os coordenadores da escola em que atuara. Descrevendo essas relações, fui percebendo que a orientação dos coordenadores, realizada semanal ou quinzenalmente, possibilitava-nos, enquanto docentes, um aprendizado sistematizado da concepção de educação assumida pela escola, e possibilitava aos coordenadores o controle do trabalho docente. Embora os lugares, papéis e funções fossem diferentes, os olhares eram voltados para uma mesma direção: a materialização da concepção de educação assumida pela escola. Essa mesma direção era a base de sustentação das trocas profissionais que se estabeleciam entre coordenação e professores. Ela era a base também de uma formação de professores que se desenvolvia no interior da escola no próprio processo de trabalho. Ao longo dessa relação de formação e de trabalho, gerava-se também uma relação de maior ou menor confiança entre as partes, no que se refere à relação profissional, na medida em que o professor sentia que tinha um espaço e um tempo para se apropriar da proposta pedagógica da escola. Na medida em que ele não se adequasse à proposta, isso era explicitado a ele, e o trabalho de re-orientação se iniciava, fosse na forma de questionamentos, fosse algumas vezes, uma re-orientação no sentido de fazer junto, de elaborar com o professor uma outra direção ao próprio trabalho. Como professora, sempre me senti mais respaldada, e percebi que aprendia mais no trabalho em que as orientações eram feitas junto comigo. Um fator que favoreceu meu aprendizado e permanência na escola foi que eu me identificava com sua proposta pedagógica.

Nos relatos de experiência que fiz no transcorrer da entrevista, contei para Ana de modo mais detalhado os modos de trabalhar a gramática, a ortografia, a leitura, a produção de texto, que eu conhecia e praticava. A tônica dessa prática estava centrada na produção textual da criança. A partir dela outros aspectos da língua, eram trabalhados. Havia também uma ênfase na questão do registro, da leitura e interpretação de textos. Novamente ofereci-me para compartilhar com ela os modos de trabalho aprendidos e ela novamente se referiu à Matemática:

Ana: *Eu me preocupo muito com a matemática.*

ML: *Lá na escola seguíamos o AM, atividades matemáticas. É o do ciclo básico. Além do AM, a coordenadora de matemática destacava a ênfase que deveríamos*

dar em cada atividade. Em algumas propostas, ela ainda complementava alguns procedimentos, que deveríamos fazer.

Ana: Eu acho que tenho o AM aqui.

ML: Se você não tiver, eu trago para você. Porque, por exemplo, para subtração ele propõe atividades que trabalham a formação de conceitos, e quando chega no momento do registro, a criança entende, já. Demora mais tempo, porque tem muitas atividades práticas, mas quando você chega na hora de sistematizar no caderno e depois propõe atividades, problemas envolvendo a subtração, é difícil a criança que não tenha entendido.

Ana: Sabe por quê? Por ser meu primeiro ano com segunda série, eu tenho medo. Será que eu estou caminhando muito devagar? Eu estava vendo algumas avaliações das meninas lá em cima, e eu achei que elas colocaram muita coisa.

Esse diálogo estabelecido entre nós revelava que a professora reconhecia os limites de seu fazer docente e percebia que era possível existir uma mediação desse trabalho, no seu próprio acontecer. E mais, que em algumas escolas existia uma organização, que mesmo funcionando com controle do atuar docente, possibilitava a explicitação das dúvidas e inseguranças do professor, tanto no que se referia às questões do conhecimento em si, como no que dizia respeito às elaborações ou mesmo dificuldades apresentadas pelas crianças, que muitas vezes nos surpreendem e nos deixam indecisos quanto aos modos de atuar frente a eles. A professora foi se dando conta também, de que a escola em que atuara não favorecia a apropriação mais sistemática e sistematizada dos conhecimentos que faltavam a ela.

Hoje percebo: do mesmo modo que meus coordenadores acolhiam minhas dúvidas e incertezas e possibilitavam uma abertura de espaço para a troca de idéias a respeito, por exemplo, dos projetos de trabalho que nós professoras pretendíamos desenvolver, acabei, de modo similar, acolhendo as dúvidas e incertezas manifestadas por Ana na medida em que compartilhava com ela esses aprendizados. A diferença estava no fato de que nos duas éramos professoras. Embora não fôssemos professoras de uma mesma escola, trocamos saberes docentes, procedimentos, materiais de ensino, e fomos além da imediaticidade dessas trocas, na medida em que compartilhávamos os fundamentos subjacentes aos saberes, procedimentos e materiais. Trocamos preocupações e dúvidas sobre os efeitos dos

modos de fazer quando confrontados com uma organização do trabalho pedagógico na escola. Ainda, ao final de sua fala, frente ao meu comentário sobre o fato da proposta do AM ser mais vagarosa, por ter mais atividades práticas, Ana destacou sua preocupação em relação ao tempo, outro determinante nas elaborações dos professores, uma vez que durante o ano letivo há uma expectativa de que se cumpra uma determinada programação. Em função disso, e do confronto com os pares, através do qual a professora vai percebendo e avaliando seu ritmo, algumas propostas de trabalho deixam de ser implementadas. Ao perceberem a possibilidade de se atrasar em relação a seus pares, professores descartam tentativas que os atraem.

Retomando os modos como vinha trabalhando os conteúdos de Português, Ana destacou seu apego à gramática:

Ana: Essa coisa de trabalhar muito a gramática, eu estou indo por esse lado porque é um lado que estou procurando, sabe? Não que alguém tenha me dito, vai na gramática. Eu quero ver essa coisa de trabalhar texto, porque também eu acho interessante, mas eu fico muito fissurada na gramática. Por exemplo, encontro consonantal, encontro vocálico, eu sei que eles vão aprender ainda em outras séries, mas eu fico puxando, e eu não sossego enquanto todo mundo não aprender, caminhar.

Mais uma vez, da mesma forma que na Matemática, a professora vai revelando que o que realiza ou deixa de realizar depende do acesso que ela tem, ou não, aos diferentes modos de atuação como professora, e do acesso que ela tem, ou não, ao conhecimento e aos seus modos de elaboração.

Questionada sobre a necessidade de na segunda-série as crianças aprenderem e guardarem os nomes dos elementos gramaticais, uma vez que esses são conhecimentos que elas irão ver novamente nas séries posteriores, a professora lembrou seu tempo de estudante:

Ana: Lembra que eu falei para você que eu sempre gostei de escrever? Quando eu era criança eu escrevia muito, sabe? Joguei um monte de coisa fora, com a maior dor no coração, joguei um monte de coisa que escrevi quando tinha dez, oito anos. Eu escrevia pecinhas de teatro, olha! Os professores de Português adoravam, escrevia, dirigia, encenava, então ...

ML: *Isso seria legal você fazer com seus alunos.*

Ana: *Seria mesmo. E eu achava isso ótimo. Comecei a fazer isso na quarta série, mais ou menos, e fui até a oitava fazendo isso, sabe? Os professores de Português deixavam a gente ir à escola fora do horário de aula, a gente ensaiava, representava. Jornal mural, ai que saudades eu tenho de jornal mural, era eu quem escrevia.*

ML: *E por que você não faz isso com seus alunos?*

Ana: *Porque eu estou presa lá no dígrafo, no encontro consonantal, que eu acho que tenho que ensinar para os meus alunos. Está lá no conteúdo e eu acho que tenho que ensinar, entende, Malu?*

Ana detinha-se na gramática por entendê-la como uma tarefa a ser cumprida pela professora. Sua recorrência tanto aos livros didáticos quanto aos materiais que circulavam nas trocas entre professoras indiciava para Ana que a gramática era um conteúdo que a escola esperava que se garantisse às crianças. Como professora iniciante, ela sentia-se chamada a atender às expectativas institucionais: *está lá no conteúdo e eu acho que tenho que ensinar.*

A força da tarefa acabara encobrindo a experiência que vivera como aluna. Para a menina Ana, o uso vivo da língua, mais do que sua sistematização, fora significativo. Os textos produzidos, e o jornal mural ficaram registrados em sua memória.

No momento da entrevista, lembranças da aluna, evocadas, mediaram as possibilidades que a professora começou a projetar.

Ana: *Olha eu pensei em fazer um campeonato de burquinha lá na classe. Só pensei. Lembra que eu falei para você? Na aula de Educação Física todo mundo tem jogado burquinha e os alunos estavam me ensinado. ‘Vem aqui, professora, joga com a gente’. Olha que legal, vou fazer um campeonato de burquinha com os meninos, para eles escreverem as regras do jogo. Eles vão ter que ensinar como é que é, aí eu faço um campeonato, compro as medalhinhas. Na aula de Português eles escrevem as regras e na aula de Educação Física eles vão ensinar as regras para as meninas. Elas vão ter que ler e entender. Olha que idéia maravilhosa, por que eu não fiz isso? Não é uma idéia boa?*

ML: *Muito legal essa idéia!*

Ana: *Então por que eu não faço, Malu? Eu tenho ótimas idéias, eu sei. É isso que eu preciso fazer. Acho que estou muito presa no conteúdo, não é? Isso que eu falei. Eles têm dificuldade de escrever, você não viu na prova?(...) Eu senti que estou muito na gramática, mesmo. Depois que eu corrigi a prova, que eu parei para pensar...*

A professora, mediada pela criança-aluna que foi, pela presença do outro, e com o outro, re-elabora o que pode ou não pode fazer. Na medida em que esse outro acolhe, adere às suas idéias ela vai abrindo espaços em sua prática para que outras coisas aconteçam em sua sala de aula, na escola. Na medida em que fica solitária, a dúvida que surge gera insegurança, restringe a iniciativa de novos trabalhos. Em conversa informal gravada em 13 de setembro de 2001, Ana, rememorando a entrevista realizada em sua casa no meio do ano, falou a esse respeito:

Ana: *Lembra que eu falava que é difícil ter alguém para conversar, para refletir? E quando fizemos aquela entrevista lá em casa, que eu disse que eu precisava colocar essas crianças para escrever, pois estava muito presa na gramática e você falou , 'você está mesmo', então, era uma dúvida que eu tinha. Você falou, 'você está mesmo muito presa na gramática, você precisa trabalhar outras coisas, colocar essas crianças para escrever'. Eu sabia que eu precisava, mas eu precisava também de alguém que me confirmasse. Estou, mesmo, é? E aí foi que tudo começou a caminhar, já era para tudo ter começado antes. Mas o ano que vem se eu pegar a segunda-série... (risos)*

6. No processo das interlocuções os indícios das elaborações em curso pela/na professora

Ao reiniciar as aulas, no mês de agosto, as propostas feitas por Ana foram diferentes das realizadas no primeiro semestre. A ênfase do trabalho estava agora voltada para questões de leitura, produção e interpretação de textos, mais em uma perspectiva do funcionamento da linguagem e do seu uso social. Essa preocupação, que já havia sido indiciada pela professora na entrevista realizada no meio do ano letivo, quando Ana

começou a elaborar a idéia do campeonato de burquinha, no segundo semestre reapareceu redimensionada na prática da professora.

Aproveitando-se do contexto do dia dos pais e do folclore, ao invés de trabalhar isoladamente esses eventos comemorativos, a professora articulou os dois, sugerindo às crianças uma pesquisa sobre as brincadeiras que os pais realizavam na infância. Nessa pesquisa a escrita tornou-se uma necessidade real, porque a criança tinha que documentar a brincadeira que o pai fazia e tinha que tentar descrever de alguma forma como é que ele as brincava, para que em determinado momento, pudesse brincar na escola.

Antes de cada aula de Educação Física, Ana escrevia na lousa os nomes de todas as brincadeiras obtidas pela pesquisa, e os alunos escolhiam três delas para brincar naquela aula. Nas aulas que se seguiam, a professora registrava na lousa apenas as brincadeiras que ainda não haviam sido realizadas. Desse modo, foram feitas todas as brincadeiras.

Depois de feitas as brincadeiras, a professora iniciou um trabalho de reestruturação dos textos produzidos pelas crianças, onde estas explicavam as regras de cada brincadeira. No início, a professora fez as reestruturações dos textos coletivamente, na lousa. Em seguida as reestruturações foram feitas pelos próprios autores, com auxílio de um colega.

Do modo como a professora encaminhou as atividades, a criança escrevia, brincava, e pelo próprio brincar, reunia indícios de como reestruturar o próprio texto. O caminhar das reestruturações, do modo coletivo, para o dos pares, não só foi abrindo possibilidades de interlocução entre as crianças, como foi se consolidando como prática.

Após os textos serem reestruturados, os autores escreviam e ilustravam em um caderno de desenho as brincadeiras pesquisadas com os respectivos pais. Depois de pronto, os alunos levaram o caderno-livro para casa, por sistema de rodízio, a fim de mostrar aos familiares. A professora apresentou esse trabalho na reunião de pais, explicando o processo de sua produção.

Nesse movimento, a produção textual que deu início à pesquisa ganhou materialidade na brincadeira brincada de fato. Os textos foram reorganizados, re-elaborados, com um propósito: os textos sobre o conjunto das brincadeiras transformam-se em um livro, produto cultural, que circula, que é levado para casa dos alunos e para a reunião de pais.

O registro a seguir relata como Ana encaminhou a primeira reestruturação dos textos referentes às brincadeiras:

Ana contou-me que um dos primeiros textos que reestruturou foi sobre a brincadeira “cobra-cega”. Ela leu o texto em voz alta para toda a classe. Leu novamente, e conforme ia lendo, convidou alguns alunos para encenarem o que era lido. Sobre isso, ela comentou: *Foi legal, porque como não estava tudo explicado, a criança que encenava a cobra-cega pegou um lápis, porque no texto dizia que era para pegar algo, mas não estava escrito o quê. Deu para perceber que a escrita era importante e que temos que colocar muitas informações no texto, para que todos entendam. Foi demorado, quis fazer todas as reestruturações em um dia só, mas eles cansaram, Malu. Então, estou fazendo três por dia* (diário de campo: 14/08/01).

A professora investiu esforços na elaboração de um procedimento que possibilitasse à criança a reflexividade sobre o seu texto e sobre a própria escrita. Além disso, por ser a reestruturação de textos um procedimento novo para ela, foi no acontecer da atividade que a professora foi percebendo o tempo que ela demanda, e o comportamento dos alunos frente a ela. Nesse sentido, a vivência da prática de re-estruturação mediou o replanejamento da professora. Fazendo, ela aprendeu e re-aprendeu, organizou e re-organizou a atividade, organizou-se e re-organizou-se como professora.

De início, Ana possibilitou a imediaticidade da encenação como apoio externo à reflexão das crianças sobre a própria escrita. À medida em que foi retirando a encenação das produções, ela possibilitou às crianças experimentarem-se no trabalho mesmo com a escritura, favorecendo o exercício da abstração em uma atividade partilhada. O registro a seguir evidencia esse processo.

Ana comentou com a classe que algumas brincadeiras ainda faltavam para ter a escrita acertada: *Falta ler a brincadeira do ovo-podre, que a Hel. escreveu, a brincadeira do pião, e a do esconde-esconde.*

Ana leu para a classe as regras para se brincar com o pião: *é preciso pegar uma cordinha.* Em seguida indagou aos alunos:

Ana: *Com essas informações eu posso entender como se brinca?*

Crianças: *Não.*

Algumas crianças foram falando em voz alta para a professora o que se tem que fazer para brincar com o pião. Ana entregou a folha para a aluna que havia escrito

a regra e perguntou a ela, se a partir das informações dadas pelos colegas, ela havia entendido o que faltava escrever. A aluna disse que sim, e foi reescrever o texto.

Em seguida, a professora leu a produção que explicava as regras da brincadeira “esconde-esconde”, escrita por Gab. Mal ela terminou a leitura, Fel. assinalou de imediato, o que faltava ele explicar. A professora entregou a folha ao menino e Fel. foi ajudá-lo na reescritura.

Ao terminar, Ama. entregou o texto reescrito para a professora, que leu para a classe:

Professora: *Pessoal, a Ama já terminou de escrever, vamos ver se ficou bom?* - e leu – *É preciso pegar o pião e é preciso pegar uma cordinha, e é para jogar o pião.*

Fra: *Faltou dizer que tem que enrolar a cordinha.*

Ana pediu para Fra. ajudar a Ama. a escrever. Depois leu novamente o texto para a classe: *É preciso pegar uma cordinha para enrolar no pião e é para jogar o pião.*

Ana: *está bem assim? Deu para entender?* (Diário de campo 14/08/01)

A reestruturação, tendo como interlocutores aqueles a quem o texto se dirigia, e que mostravam as lacunas a preencher, foi outra instância de interlocução em que, como na dramatização, a criança podia retornar ao próprio texto e perceber o que faltava a ele.

O colega, como mediador da própria reflexividade, não só ajudava na complementação das idéias, como incentivava o aprendizado da escrita atuando em seu desenvolvimento proximal.

Através de procedimentos simples como esse, de um colega ensinar ao outro, a professora possibilitava o desenvolvimento da autonomia das crianças. Elas vão se tornando autônomas na medida em que vão se tornando capazes de realizar sozinhas as atividades, ficando menos dependentes de situações imediatas. A professora contribuía para a autonomia de seus alunos na medida em que dava condições para as crianças pensarem sobre o que faziam, quando incentivava e permitia que o colega mais experiente auxiliasse o outro a dar formas para suas reelaborações. Aquilo que para a professora havia sido

importante e significativo em sua experiência escolar, foi possibilitado, por ela, a seus alunos.

Produção e reestruturação de textos são dois procedimentos complexos. No caso de Ana ela foi adentrando nessas duas dimensões, e foi gerando vários outros procedimentos, talvez até sem perceber claramente esse movimento.

O aprender a fazer suscita novas experiências. Como no bordado, em que um ponto puxa outro, ao mesmo tempo em que Ana desenvolvia esse trabalho, iniciou, produziu e implementou outros. Como exemplo, cito um outro projeto desenvolvido pela professora, a partir do livro “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo. Nesse projeto, além de realizar a leitura do livro para as crianças, assistiu ao filme com elas. Incentivou-os a produzirem textos, a partir das propostas: “*Eu e o Menino Maluquinho*” e “*Eu também sou maluquinho*”. A professora propôs que essas produções se transformassem em outro livro. Os alunos gostaram da idéia, e suas produções, após passarem por reestruturação, compuseram outro livro.

Ao mesmo tempo em que Ana desenvolvia e aprendia novos modos de trabalhar com as crianças, obstáculos surgiam.

Certa noite, ao conversamos por telefone, ela contou-me com entusiasmo sobre as produções das crianças. No dia seguinte, ao mostrar-me os textos, ela manifestou-se preocupada pelo que havia dito na noite anterior, pois, depois que conversamos, ao corrigi-los, percebeu que havia muitos erros. Procurou, então, justificar seu entusiasmo, dizendo que ao recolher e olhar rapidamente os textos notou que os alunos haviam se soltado: *Antes eles não tinham tanto repertório para escrever. Nesse texto eles foram criativos, tiveram muitas idéias. Olha como as crianças escreveram.* A professora vibrava com o desprendimento demonstrado pelas crianças. Disse-lhe que não ficasse preocupada com o que ela havia dito na noite anterior, pois me parecia natural que a criança, ao escrever mais, revelasse novas dificuldades, e que o movimento era esse mesmo. O passo seguinte seria, no momento de eleger o texto a ser reestruturado, ir destacando os elementos a serem trabalhados (diário de campo: 14/08/01).

Produzir e encaminhar o próprio trabalho docente suscita dificuldades. Ter com quem conversar sobre elas possibilita à professora prosseguir e fazer o que aprende com mais

segurança. Experimentando-se e conversando sobre o próprio aprendizado, a professora elabora diferentes modos de atuar, desdobra os modos aprendidos, produz e cria outros modos de ensinar, e no próprio trabalho docente elabora projetos que mantêm a produção das crianças. Sobre isso ela se manifestou em conversa informal gravada no final do ano:

(...) essa coisa de os alunos pararem e experimentam as coisas que eu trabalho com eles, é muito interessante, não é? Por exemplo, quando eu trabalhei a vírgula, e fui falar para você, que alguns dos alunos que quase não usavam a vírgula passaram a utilizá-la em todas as situações. Havia tantas vírgulas nos textos, fiquei assustada, e você me falou para eu não ficar, pois era um sinal de que eles estavam experimentando, tentando acertar, você me dizia que às vezes eles vão de um extremo para o outro, até que vão começando a entender o sentido dela. Eu não tinha pensado nessa coisa de eles experimentarem. Olha como você me ajuda a refletir. Você me ajuda a descobrir uma coisa muito mais rápido do que se eu tivesse pensando sozinha, as coisa demoram mais. A Tua., por exemplo, não colocava vírgula nenhuma. Se pegarmos o texto que ela fez sobre o pai, e pegar esse que ela fez agora, olha a diferença (...).

O fato de os alunos passarem a elaborar conhecimentos mediados pelo professor não significa que eles o internalizam de imediato. Cada criança possui seu tempo de aprender. Isso aprende também a professora, ao experimentar-se no trabalho e ao poder conversar sobre ele. Ela re-aprende noções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ela aprende sobre seu próprio aprender fazendo. Ela aprende a ver, a ouvir as produções de seus alunos. Ela aprende a buscar sentidos nessas produções, e aprende a encontrar, com seus alunos, as pistas para o desenvolvimento de seu próprio trabalho. Mas o faz, de início, com o outro com quem compartilha os primeiros passos de suas elaborações. Também ela, tem seu tempo de aprender.

Ao dizer que o aluno utiliza exageradamente a vírgula, ela percebe que esse é um indicio de que ele está em processo de apropriação, de elaboração desse conhecimento, e sendo assim ele atua de diferentes modos em relação aos que apresentava anteriormente, na tentativa fazer corretamente. Outras vezes, a criança não muda radicalmente suas ações, ora ela muda, ora ela as conserva. Mediante o contato sistemático com esse objeto de conhecimento, ela entrecruza essas informações com suas elaborações iniciais, e as

substituí. E também neste caso, como num jogo de espelhos, a professora vai apreendendo, em suas elaborações, pela/com a mediação do outro, que ela também se desenvolve e busca acertar pelo/com o aprendiz.

Nesse processo de elaboração do conhecimento, que envolve conceitos, o papel do professor é possibilitar ao aluno um contato sistemático com o conteúdo que se está trabalhando. Esse contato pode se dar de diferentes formas: o professor fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, esclarecendo dúvidas, problematizando os sentidos envolvidos no conteúdo. Um elemento importante nesse contato com o conteúdo é a elaboração conceitual nele implicada.

A elaboração dos conceitos, conforme Fontana e Cruz (1997:115)

exige que o professor, ele próprio, elabore ativamente os conceitos: que conheça sua história, que apreenda as atividades intelectuais contidas ou envolvidas na sua elaboração, que conheça os sentidos que têm nas práticas cotidianas das crianças com as quais trabalha, que analise as possibilidades de articulação entre os seus diferentes sentidos (...). Essa elaboração de conceitos por parte do professor, porém, não é uma tarefa que ele realize sozinho. Ela é mediada pela produção científica e pelos dizeres das crianças.

A elaboração da professora pode ser mediada por seus pares (...) *Olha como você me ajuda a refletir. Você me ajuda a descobrir uma coisa muito mais rápido do que se eu tivesse pensando sozinho(...).*

Ao ensinar, segundo a concepção histórico-cultural de educação, podemos impulsionar o desenvolvimento da pessoa a quem ensinamos. Há uma contribuição no sentido de agilizar um conhecimento, que levaria um tempo maior para ser elaborado. Quando isso ocorre, trabalhamos no que Vygotsky (1991:97) denominou zona de desenvolvimento proximal, que seria

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Em nossas interlocuções, a professora elabora o conhecimento em função das especificidades da relação estabelecida entre nós. O acolhimento de suas indagações, o

compartilhar de relatos de experiência baseando-se no fazer da/na ambiência da sala de aula, trazem em seu bojo diferentes concepções e modos de ação frente a um mesmo objeto de conhecimento, e aos poucos, a professora apropria-se dessas concepções.

Do mesmo modo que a professora percebe que as crianças têm necessidade de um tempo de elaboração dos conteúdos que compartilha com eles, ela também possui o seu próprio tempo de elaboração. A cada nova situação com que se depara, ela se vê diante da necessidade de atuar de acordo com sua especificidade. Ao indagar e trocar idéias, a professora cria, (re)elabora, (re)planeja atividades ou procedimentos conforme suas condições, elaborações e possibilidades. Cada um possui seu tempo para aprender, para internalizar, tempo tão necessário e imprescindível: o tempo não preserva aquilo que é feito sem ele.

Quanto ao ensino de gramática, embora a professora estivesse priorizando o trabalho voltado para a leitura e produção textual, ela continuava trabalhando a gramática conforme o planejamento realizado no início do ano, só que muitos dos exercícios que propunha vinham agora como resultado das percepções que a professora obtinha através dos textos das crianças. Os registros que se seguem relatam um pouco sobre os modos de propor atividades sobre gramática às crianças:

Registro 01

Ontem a professora propôs aos alunos que escrevessem um texto contando como eram seus pais. Hoje, disse a eles que nos textos apareceram algumas características. Um aluno perguntou o que eram características. Ela respondeu que eles contaram como eram seus pais, depois citou-me como exemplo: *Vamos ver algumas características da Malu. Ela é alta, usa óculos, fala baixo, etc.*

Em seguida, escreveu na lousa, as características que apareceram nos textos:

bravo

bom

nervoso

cabelo curto

magro

alto

gordinho

cabelo

branco

careca

legal

bonito

trabalhador

E ainda escreveu:

1) Após ler, vamos escrever na frente de cada palavra o contrário de seu significado.

Terminada essa atividade, os alunos confeccionaram um cartão a ser entregue aos pais, pelo seu dia (diário de campo: 09/08/01).

Registro 02

No dia anterior a professora trabalhou os sinais de pontuação. Distribuiu uma folha mimeografada e explicou a função de cada um deles.

Hoje, leu um texto da Tua. Chamou a atenção das crianças para que elas percebessem um elemento que se repetia muito no texto. Esse texto a professora mimeografou e entregou aos alunos, para que depois da correção coletiva, eles copiassem nas linhas da parte inferior da folha o texto corrigido:

Esse é o texto da Tua. (segunda série F). Vamos usar a pontuação adequada?

'Meu pai se chama Izaías. Ele tem barba e é trabalhador e gosta de bife bem passado e de sair de carro, de calça preta ou marrom e é moreno e é médio e olhos castanhos e é careca'.

A reestruturação ficou assim:

'Meu pai se chama Izaías. Ele tem barba, é trabalhador, gosta de bife bem passado, de sair de carro, de calça preta e marrom.

Ele é moreno, é médio, tem olhos castanhos e é careca' (diário de campo: 23/08/01).

Registro 03

A professora propôs uma atividade de ortografia, gramática, seguindo os mesmos modelos propostos no início do ano:

*Que confusão**No céu pintou um balão...**O pavão pensou que fosse**Noite de São João,**Foi logo soltar rojão!**Fez um baita barulhão,**Acordou o rei leão,**Foi aquela confusão!**Geonice V. Sbruzzi*

Após o texto, a professora registra na lousa, os exercícios:

*“balão**ão - ã - ãe - ãos - ões - ães - ãs*1) *Ordene as sílabas e forme palavras:**pi – tão – ca**ção – re – fei**lão – me**jão – fei**lã – hor – te*2) *Complete, copie e leia:**Ao**am**Car* ___ - _____*cont* ___ - _____*Avi* ___ - _____*parti* ___ - _____*Fog* ___ - _____*cheg* ___ - _____

Val. diz à professora que isso é lição de primeira série. Ela não ouviu porque estava explicando para Aud. o que era cálculo. Ela viu essa palavra no tubo de pasta de dente, no momento em que foi escovar os seus.

3) *Leia as palavras, copie nas colunas corretas:**Irmãs**cães**fogões**fãs*

<i>Leões</i>	<i>rãs</i>	<i>pães</i>	<i>lãs</i>
<i>Mãos</i>	<i>aviões</i>	<i>irmãos</i>	<i>mães</i>
<i>Órfãos</i>	<i>limões</i>	<i>capitães</i>	
<i>Ãs</i>	<i>ões</i>	<i>ãos</i>	<i>ães</i>

Enquanto andava pela sala, Ana me diz que está revendo essas sílabas, porque ao ler os textos escritos pelos alunos, percebe que vários apresentam dificuldades em relação a elas (diário de campo: 25/10/01).

Ao mesmo tempo em que a professora se mobiliza para modificar seus modos de trabalho, ela procura articulá-los com os modos já conhecidos por ela. Embora Ana estivesse trabalhando o novo, e conhecendo os desdobramentos desse modo de trabalhar, ela continuou, também, trabalhando a partir das experiências e conhecimentos produzidos por ela, e as propostas em relação à gramática também seguiam os modelos das atividades que havia trabalhado no primeiro semestre.

Assim, Ana trabalhou até o final do ano: preocupando-se em registrar as dúvidas dos alunos e as suas, atendendo-os individualmente, sempre que julgava necessário, lançando questões às crianças, questionando seu próprio trabalho, disponibilizando-se a conhecer o novo e esforçando-se por realizar esse novo. Quando encerrou o ano letivo, todas as crianças desenvolviam satisfatoriamente os conteúdos trabalhados.

Em relação ao ensino da Matemática, continuou trabalhando o estudo das operações, com o auxílio do material dourado. Uma vez compreendido o conceito das operações, ela deixava de utilizar o material concreto. Incentivava os alunos na resolução de problemas e exercícios variados.

Mas no final do ano, momento em que ela iria iniciar o trabalho concreto com o objetivo de possibilitar a formação do conceito da divisão, uma situação nova surgiu para nós. Diante do desejo e da intenção de dar continuidade à concepção de trabalho que até então vinha sendo realizado em relação às operações matemáticas, ela indagou-me sobre como poderia dar início às atividades. Nesse caso, não pude acolher satisfatoriamente os seus anseios, porque embora eu já houvesse realizado esse trabalho em anos anteriores, não me lembrava de todas as atividades e dos respectivos registros que faziam parte de todo o

processo que elaborava o conceito da divisão. Lembrava-me de alguns procedimentos, mas não de todos.

Relembrei que ao iniciar esse trabalho, como ocorrera com o ensino da subtração, a coordenadora de Matemática realizara comigo e com minha colega de série todos os procedimentos necessários para a elaboração do conceito de divisão. Alguns desses procedimentos foram acrescentados pela coordenadora, complementando alguns que o livro trazia. Registrara esse trabalho em um caderno, que procurei para compartilhar com Ana, mas não o encontrei. Expliquei a ela os procedimentos de que eu me lembrava, porém minhas observações não contemplavam todo o processo de trabalho.

Para dar início e desenvolver o conceito de divisão, além de nossos diálogos, Ana buscou respaldo em livros didáticos, inclusive naquele que eu havia emprestado para ela, e conversou com duas de suas colegas.

Em entrevista realizada no início de 2002, perguntei-lhe como havia chegado ao modo de iniciar o trabalho com a divisão, ao que Ana respondeu,

Ana: Eu continuei trabalhando daquele jeito que eu havia iniciado, distribuindo palitos. Só os alunos com maiores dificuldades acabaram não compreendendo por esse meio. Para que esses alunos não ficassem sem o conteúdo, eu acabei ensinando o jeito mecânico mesmo. O jeito que a Regina estava ensinando eu dei para eles. Não aprenderam, mas pelo menos viram como é o mecanismo e tal. Os demais, como eu já tinha trabalhado diferente e eles já tinham compreendido, foram chegando a uma conclusão de como fazer a divisão.

ML: E como é que você chegou nesse diferente, que era a sua dívida, porque você não queria fazer do jeito que caísse no jeito mecânico?

Ana: Comecei a fazer daquele jeito, distribuindo palitos.

ML: Você procurou dica com alguém?

Ana: Eu perguntei para uma professora da escola, mas o jeito dela acabava sendo por tentativa e acabava caindo no mecânico. A criança vai pela tabuada, $2 \times 1 = 2$, $2 \times 2 = 4$, então, na hora que encaixa o aluno escreve o número, entendeu? A criança vai chutando o número. A Regina coloca a tabuada ao lado da divisão, para as crianças olharem. Eu tinha olhado lá no seu livro, lembra? Olhei também outros livros que tinham aqui para ver se havia alguma coisa. Dei uma lida, e fui

trabalhando. Não sei, talvez não tenha sido o ideal ainda, mas eu não sabia, outro modo e não queria do jeito que as meninas estavam trabalhando, sabe?

Diante do contexto em que não pude acolher satisfatoriamente as dúvidas de Ana, ela desenvolveu táticas para o encaminhamento de seu trabalho e de si mesma enquanto profissional. Com base nas pistas fornecidas e analisadas em nossas interlocuções sobre a divisão, e mediada pela compreensão que foi elaborando do processo conceitual das operações, ela seguiu com o trabalho. Para aqueles alunos que devido ao pouco tempo, não apreenderam o conceito da operação, ela ensinou do mesmo modo que as outras professoras.

A troca entre pares, uma das instâncias a quem a professora recorreu, limitou-se à troca de procedimentos. Embora Ana não soubesse ao certo como realizar a atividade dentro da concepção em que havia trabalhando, ela já havia incorporado seus fundamentos, e um indício disso é a resistência ao modo de fazer de suas colegas, que ela denominou de "mecânico".

Outra tática de que a professora se utilizou foi a consulta a livros didáticos, mas nos livros ela não encontrou elementos conceituais para complementar o processo de elaboração da operação nos moldes em que ela vinha fazendo com as outras.

No processo de análise compartilhada, Ana e eu aprendemos. Se eu com minha antiga coordenação aprendi a olhar para o meu trabalho, com Ana aprendi a olhar o trabalho do outro, o que significa analisar junto com o ele o trabalho produzido.

À medida em que fui trabalhando com a professora, também participei do trabalho de ensino de seus alunos. Vivi com ela a alegria de ver a aprendizagem, sofri com ela suas dificuldades e a dos alunos. Embora eu sempre tenha trabalhado diretamente com as crianças, ao trabalhar com a professora, me percebi também trabalhando de um outro modo, indireto com as crianças. Assim, pude perceber uma outra dimensão possível do trabalho de coordenação, que é também educar, ensinar às crianças, embora esse trabalho não seja o de trabalhar diretamente com elas, e sim com o professor.

IV – Considerações finais

Considerações finais

Ana: (...) chegou um momento, não sei delinear qual, que você para mim não era mais a pesquisadora, entende? Não te via no sentido de 'a Malu está lá escrevendo, pesquisando'. Eu até me aproximava para falar 'o que você está escrevendo aí?' Mas para brincar, encher a paciência. Eu já te via assim, uma pessoa que ia lá e me ajudava, uma amiga mesmo, como a gente acabou se tornado na vida pessoal, não é? Mas uma pessoa que estava lá normalmente, que escutava, me ajudava, entendeu? Chegou um momento que você não era mais a pesquisadora, não te via: 'ah, a Malu veio hoje fazer pesquisa, entende?' Era: 'a Malu está aí, hoje'. As crianças também gostavam, não é, Malu? (risos) Não era mais a pesquisadora que vinha, acho que se criou um certo vínculo, não é? (...) Até a sua própria circulação na sala de aula, estou pensando agora. No início quando você se levantava acho que era diferente para as crianças, era diferente para mim. Já no final do ano não, porque era tão normal, você andava por toda a classe (risos) (entrevista realizada em janeiro de 2002).

As palavras de Ana revelam algo sobre o ambiente tranqüilo com que finalizamos o ano letivo de 2001. A descontração, coberta de compromisso e de seriedade para com o trabalho, se deu em função da relação de confiança instaurada entre nós, que como consequência possibilitou-nos um grande crescimento profissional e pessoal. A confiança nasceu e fortificou-se motivada pela sede de aprendizado que nutríamos, cada qual assumindo seu lugar na relação.

A confiança foi o elemento fundamental que diferenciou a natureza de nossa relação, favorecendo de modo significativo nossos processos de elaboração de autonomia pessoal e profissional, como também foi um elemento importante para o próprio andamento e singularidade da pesquisa.

O percurso que consigo apreender em Ana e em seus anos iniciais de trabalho evidencia tanto a solidão da professora quanto a busca por aprendizado diante de situações de ensino em que ela se reconhecia como não sendo capaz de decidir sozinha os rumos de seu trabalho, não correspondendo à imagem de professora que ela gostaria de ser. Essas situações evidenciavam-se nas dificuldades de aprendizado das crianças, que esbarravam,

por sua vez, em dificuldades conceituais de que ela própria era portadora. (...) *acho que tenho dificuldade em trabalhar a matemática, não sei se explico bem (...). Sou tão ruim em matemática e ruim para ensinar.* Nessa condições, a professora buscava aprender nas relações e com os elementos mais próximos a ela, como seus pares, as crianças, o material disponível na escola, e com a própria coordenação.

Com seus alunos Ana aprendeu que a organização é um conhecimento a ser aprendido pelas crianças e a ser ensinado por ela.

Também aprendeu a re-direcionar seu trabalho através das anotações que fazia em seu caderno sobre as dificuldades que observava em seus alunos. Com base nesses registros, ela retomava as explicações, mudava o rumo das atividades, voltava a buscar referências e saídas. Essas situações evidenciam que, mediada pelos alunos, a professora aprendia e se sentia capaz, no âmbito das suas experiências, de lhes dar sozinha um encaminhamento.

No entanto, no decorrer do trabalho, a professora ia percebendo que havia momentos em que os alunos não eram mediadores suficientes para suas próprias elaborações. Ela buscava, então, a interlocução com seus pares, a fim de avançar nesse processo. As professoras trocavam com ela procedimentos e propostas de atividades. Essa mediação tornara-se uma instância de interlocução, possibilitando-lhe ampliar seu repertório de procedimentos, tirar dúvidas quanto aos encaminhamentos miúdos do trabalho de sala de aula, mas nem sempre respondiam às questões de fundamentos nelas implicadas. Nem sempre respondiam aos conceitos que ela não dominava.

O mesmo acontecia com o livro didático, também uma fonte de consulta da professora, que não contribuía para a superação dos limites que ela reconhecia ter.

Movida pela insatisfação, ela buscou partilha profissional com a pesquisadora, quando reconheceu nela outra professora. Nessa relação, assentada em revelações e indagações mais íntimas, no sentido de que nelas falava-se abertamente dos não saberes e do reconhecimento dos próprios limites, tanto uma quanto a outra desdobraram seus modos de elaboração do conhecimento. Se eu, como professora, inserida em minha sala de aula, aprendera a olhar para o meu trabalho, na pesquisa mediada por Ana aprendi a olhar o trabalho do outro e a analisar junto com ele o trabalho produzido. À medida em que Ana redimensionava seu trabalho, ela avançava na elaboração do conhecimento. Isso se deu em função das especificidades da relação de interlocução estabelecida: o acolhimento de suas

indagações, o compartilhar de relatos de experiência. Esse processo foi possibilitando a ela novas elaborações e produções que foram sendo incorporadas às suas práticas. O aprendizado se deu não só no plano do fazer, mas também no plano dos fundamentos teóricos nele implícitos. O aprendizado deu-se, ainda, em relação aos conceitos envolvidos na sistematização dos conhecimentos que partilhava com os alunos. Ana não aprendeu apenas a elaborar propostas. Aprendeu mais do que isso. Aprendeu a resignificar os conteúdos e a fazer articulações entre eles e a teoria.

Nessa relação Ana foi percebendo que a mediação de seus pares, por mais que acontecessem constantemente, não garantiam um acompanhamento sistemático do seu trabalho como professora.

Pensando na complexidade da sala de aula e nas interlocuções que a professora e eu realizávamos, percebo que muitas das questões que ocorreram em sala de aula, e muitas das questões colocadas por ela só me fizeram sentido pelo fato de eu estar inserida em seu contexto de trabalho, acompanhando-o diretamente e de modo sistemático.

Além disso, muito do que eu aprendera como professora, possibilitou-me compartilhar com Ana conhecimentos que ela ainda não dominava, inclusive conhecimentos específicos relativos a diferentes disciplinas com que ela trabalhava em sala de aula.

Com base na forma de relação estabelecida, percebemos, eu pesquisadora, e ela professora, que a presença de um interlocutor que possibilite ao professor o acesso (a) e a elaboração de conhecimentos que este ainda não domine torna-se fundamental ao desenvolvimento profissional docente. Na medida em que essa interlocução tematize o que o próprio professor reconhece como seus limites, suas dúvidas, seus não saberes e indique caminhos no sentido de sua superação, ela possibilita elementos para a construção da ponte que se faz necessária entre o que o professor já se reconhece fazendo e o que o professor já percebe ser necessário e deseja fazer, mas não sabe ainda como. Construir e atravessar essa ponte é produzir em si a própria autonomia.

No processo da autonomia em relação ao próprio trabalho, ou seja, de ter capacidade de dar direção, definir, deliberar sobre suas ações, o papel do outro é, então, fundamental. O outro é quem acolhe os sentidos que o professor já está elaborando, e quem compartilha com ele sentidos para além daqueles que ele já possui.

A autonomia, alerta Vygotsky, nasce da atividade compartilhada.

As regras que um sujeito vem a colocar para si são regras socialmente construídas. As elaborações cognitivas no nível individual não se dão fora da trama social (coletiva) que envolve necessariamente 'o outro', e as palavras, as perspectivas, os conhecimentos dos outros. (...) a autonomia está, portanto, na relação com o outro e na interpretação dessa relação (Apud: Fontana, 2000:119).

Foi somente após ter-se instaurado entre nós uma relação de confiança e de cumplicidade que Ana sentiu-se tranqüila para se revelar, para se dizer à pesquisadora e buscar a parceria profissional com ela. Na relação de confiança ela pôde perceber o que no início da pesquisa não percebera, ou seja, que não é apenas o pesquisador quem pode beneficiar-se em uma relação de pesquisa, mas que o sujeito da pesquisa, também pode beneficiar-se dela. Essa percepção produziu-se somente na relação. Ana e eu constatamos que, de fato, ao contrário do que imaginavam algumas pessoas da escola, era possível realizar uma pesquisa participante. No curso da pesquisa, fomos superando a concepção de que pesquisadores adentram as escolas apenas para denunciar-lhes as carências e tecer, à distância, críticas e prescrições técnicas ao trabalho dos professores, sem conhecer de fato algumas das especificidades próprias desse lugar, sem se predispor a dele participar sem contribuir, assim, para o desenvolvimento profissional e da autonomia dos professores.

Como fazer uma pesquisa participante na escola se não se tiver o que compartilhar com o professor?

Um fator que se mostrou importante no processo de compartilhamento foi o fato de eu ser tão professora quanto Ana. Tal fato fez uma considerável diferença na pesquisa. Falarmos de/sobre lugares que não vivemos e que conhecemos apenas por outros meios é muito diferente de falar sobre lugares que conhecemos porque os experimentamos. Como destaca Schwartz (2001), o conhecimento teórico não garante a articulação entre os universos da educação e do trabalho, em função dos saberes específicos de quem vive as situações de trabalho.

O fato de eu ter vivido certas situações enquanto professora do Ensino Fundamental possibilitou-me perceber o esforço, o empenho e a determinação da professora em transformar sua prática. Possibilitou-me também reconhecer que, embora tenha sido uma experiência rica para ela, esse processo foi muito trabalhoso. A lembrança

dos momentos de aprendizado que fui vivendo ao longo dos anos de trabalho em sala de aula, e o quanto foi sofrido vivê-los, permitiu-me compreender a experiência da professora. Aprender outros modos de olhar os conteúdos e transformá-los em propostas ou atividades práticas a serem realizadas junto aos alunos era um processo que parecia simples. No entanto, demandava elaborações e articulações que requeriam esforço e tempo. Um tempo que possibilitava a ela e a mim a elaboração do novo, a busca de materiais, sua leitura, interpretação e compreensão dos usos que poderíamos vir a fazer deles, sem nos desviar dos objetivos que buscávamos.

Sobre os processos de aprendizado na constituição profissional, Ana destacou, na entrevista realizada no meio do ano, a falta que faz a um professor ter alguém para ensinar ou para compartilhar com ele aspectos do trabalho docente. No/pelo trabalho, o professor continua em constante constituição, e o papel do outro como mediador nesse processo é fundamental.

Como assegurar a interlocução na escola? Como é possibilitar ao professor a presença de um interlocutor que acompanhe de modo sistemático seu trabalho? Como favorecer a autonomia dos professores nas condições sociais de produção do trabalho docente? Como a coordenação, um papel social existente na hierarquia escolar, poderia ocupar esse lugar de interlocução junto ao professor?

Penso que dessas indagações possam ser derivados outros estudos sobre o vínculo profissional e o compartilhamento do desenvolvimento docente entre professores e entre o professor e o coordenador pedagógico, nas relações escolares cotidianas, no sentido de favorecer a autonomia do professor.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi, 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou., 1982.
- ALBORNOZ. *O que é trabalho?* São Paulo, SP: Brasiliense, 6ª ed., 1998.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 5ªed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP, Autores Associados, Editora da universidade Estadual de Campinas, 1998.
- AUGÉ, M. *Não lugares: uma antropologia da super-modernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.
- ARANHA, M. L. e MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *Conto de escola: a vergonha como regulador moral*. São Paulo: Moderna: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- CAMPOS, M. M. “A Proposta de Participação”. In *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola. Um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Depto. De Pesquisas Educacionais, 1981.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CODO, Wanderley (org). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, R.J.:Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000.
- CODO,W e MENESES, I.V. “Educar e Educador”. In: *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000.

- COUDRY, M. I. H. “O que é o Dado em Neurolinguística?” In: *O método e o dado no estudo da linguagem*. CASTRO, M. F. P. (Org). Campinas (S.P.): Ed. da UNICAMP, 1996.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.
- DURAFFOURG, Jacques (org). “Um Robô, o Trabalho e os Queijos: Algumas Reflexões Sobre o Ponto de Vista do Trabalho.” In *Emprego e desenvolvimento tecnológico. Brasil e contexto internacional*. São Paulo, DIEESE, 1998.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FONTANA, R.A. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).
- _____. “Sobre a Aula: Uma Leitura Pelo Avesso.” *Presença pedagógica*, vol. 07.nº39. maio/junho de 2001.
- FONTANA, R.A. e CRUZ, M. N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)
- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência : um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986. (Coleção educação contemporânea).
- GÖES, M.C.R. “A Criança e a Escrita: Explorando a Dimensão Reflexiva do Ato de Escrever”. In: *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Ana Luisa Smolka, Maria Cecília Rafael de Góes (orgs). 5ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____. “A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico”. *Cadernos CEDES*, 1991, nº 24.
- GUINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti . São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KAMII, C. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução: Regina A de Assis. 16º ed , Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduer Moosburger. 3ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1987-88. (Coleção Os Pensadores).

LA TAILLE, Yves.. Instituto de Psicologia / USP. mimeo

LUCÁKS,G. *O Trabalho*. Tradução de Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas. Extraído de *Per L'ontologia dell'essere sociale* . Roma: Editori Riuniti, 1981, tradução para o italiano de Alberto Scarponi.

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

_____ *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo:Ícone, 1990.

MARX,K e ENGELS,F. “Teses Sobre Feuerbach”. In: *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijablo,1997.

MENIN, M. S. S. “Desenvolvimento Moral”. In: *Cinco estudos de educação moral*. Lino de Macedo (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PEREIRA, J. B .B .P. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.

PINO, A. P. “O Social e o Cultural na Obra de Vigotski.” *Revista educação e sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, nº71 – 2ª ed., 2000.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. Tradução de Luizete Guimarães Barros e Rafael Carmolingo Alcarraz; revisão técnica de Ulisses Ferreira Araújo. São Paulo: Ática, 1998.

RAGO, L.M. e MOREIRA.E.F.P. *O que é taylorismo*. Brasiliense. Coleção primeiros passos , 9º impressão ,1996.

ROSA, M.I. *Trabalho - nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores*. No Prelo, 2001. (sem outras referências).

_____ *Trabalho, subjetividade e poder*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Letras & Letras,1994.

SCHWARTZ, Yves. “Lês ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble”. *Education Permente*, nº 133/1997-4,p34. *Espaces de travail, Espaces de parole*, Publications de l'Université de da Université de Rouen, collection Dyalang, (org) Janine Richard-Zappella, 1999.

_____ “Trabalho e Uso de Si”. In: *Pro-Posições*. Faculdade de Educação UNICAMP, nº 32, dez, 2000.

- _____ “Trabalho e Educação”. *Presença pedagógica*, vol.7, março/abril 2001.
- _____ *Travail et l’usage de soi. Travail et philosophie. Convocations mutuelles*. Toulouse. Octares, 1992.
- Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 15.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.42.
- _____ *Obras escogidas IV*. Madri: Visor Dis., 1996
- _____ *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berliner; revisão Elzira Arantes. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____ *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____ *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____ *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução de Claudia Berliner - São Paulo: Martins Fontes, 1998.