

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARISA NARCIZO SAMPAIO**

**OS CAMINHOS QUE FAZEMOS AO CAMINHAR  
diálogos entre professoras e coordenadoras  
a partir de registros diários de aulas**

**Niterói  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARISA NARCIZO SAMPAIO**

**OS CAMINHOS QUE FAZEMOS AO CAMINHAR  
diálogos entre professoras e coordenadoras  
a partir de registros diários de aulas**

**Tese apresentada ao Curso de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal Fluminense, como requisito parcial  
para a obtenção do Grau de Doutora.  
Área de Concentração: Estudos do Cotidiano da  
Educação Popular.**

**Orientadora: Prof. Dra. MARIA TERESA ESTEBAN DO VALLE**

**Niterói  
2008**



## **DEDICATÓRIAS**

Aos inúmeros(as) profissionais que se tornam sujeitos da/na escola tentando dialogar.

A todas as educadoras do SESC LER que com seus (des)conhecimentos me ajudaram a descobrir meus (des)conhecimentos. Esse trabalho foi escrito por minhas mãos, mas é de vocês porque me constituem como profissional e pessoa na convivência cotidiana e nos nossos diálogos.

## AGRADECIMENTOS

Às professoras do Projeto SESC LER, com quem aprendo cotidianamente ao ler seus registros e ao tentar dialogar à distância. Além dos conhecimentos, estão também registrados nestes relatórios seu compromisso com o trabalho e com os alunos e alunas, o jeito pessoal de cada uma, os momentos de orgulho e de incerteza, de alegria e desânimo, e isso os torna ainda mais fascinantes. Agradeço por me permitirem usá-los como material de uma pesquisa que trata de todas nós.

À minha orientadora, Maria Teresa Esteban, a quem tive a extrema sorte de encontrar, e que extrapolou a orientação acadêmica e me ensinou tantas coisas sobre a vida e sua complexidade, sempre me instigando a olhar os muitos lados das situações e a questionar o que parecia simples e “normal”. Nossos diálogos fizeram com que esta produção não fosse solitária. Considero-me privilegiada em tê-la comigo e contar com sua preciosa ajuda.

Aos membros da banca, preciso fazer um agradecimento falando de dois lugares. Primeiro do lugar de educadora que, como tantas outras, bebe da fonte generosa das suas contribuições para o nosso campo. Segundo como aluna agradecendo a gentileza e a disposição que tiveram em contribuir com este trabalho específico.

Ao prof. João Wanderley Geraldi por ter me ensinado um pouco mais sobre o que é ser professora sendo meu professor, e pela leitura atenta e brilhante deste texto ainda no seu início, tendo sido responsável pela sua reorganização, em que idéias que já eram minhas tornaram-se muito melhores.

À prof.<sup>a</sup> Célia, mestra com quem aprendo a ser educadora no sentido mais amplo da palavra e que me ensinou, com uma “provocação” no exame de qualificação, a fazer públicas as minhas perguntas. Penso que hoje a tese é feita mais de perguntas do que de respostas.

À prof.<sup>a</sup> Edwiges por ter me acompanhado desde a entrevista inicial, e ter me oferecido durante todo o curso contribuições sempre poéticas, generosas, respeitosas e inspiradoras.

À prof.<sup>a</sup> Ana Lúcia Freitas pela leitura cuidadosa desta tese e pelas valorosas contribuições para pensar a nossa prática com os relatórios.

À prof. Carmen Sanches por ter compreendido e ressaltado o sentido do meu texto, valorizando as minhas idéias.

À prof. Joanir por reafirmar sempre a importância de se “ouvir” a prática, e de tê-la como ponto de partida e chegada para a pesquisa.

Ao prof. Jurjo Torres Santomé, meu co-orientador durante a realização da Bolsa Sanduíche na Universidade da Coruña, Espanha, que me acolheu como uma amiga, muito mais do que como aluna, e me proporcionou ricas experiências de aprendizagem e convívio.

Aos meus pais, Ney e Elizete, por aceitarem/compreenderem as minhas opções e as minhas ausências, mesmo quando eu estava presente e por me proverem sempre de tantas coisas, principalmente de amor e carinho. Por me ensinarem a amar e respeitar.

Ao Carlos, por ter estado sempre tão perto de mim, mesmo com o Atlântico entre nós. Walter Benjamin dedicou um livro seu (Rua de Mão Única) à sua amada Asja Lacis, descrevendo-a como a engenheira que “abriu a rua no próprio autor”. Eu mesma abri muitas ruas em mim, mas quem ajudou a enchê-las de flores e de prazer durante estes anos de doutorado, foi o nosso amor.

Aos companheiros e companheiras da Gerência de Educação e Ação Social do SESC que, por compartilharem comigo do trabalho cotidiano, sempre contribuíram de alguma forma com esta tese. E muito especialmente às minhas companheiras de alegrias e lutas na coordenação

do Projeto SESC LER, Lígia Macacchero, Maria Alice Souza e Rosilene Almeida, muito mais do que colegas de trabalho, amigas para todos os momentos, mestras que me ensinaram de tudo um pouco, sem as quais essa tese não seria possível, nem pelo aspecto profissional, nem pelo pessoal. Agradeço a vocês que me ouviram, que comigo discutiram, se surpreenderam e se alegraram com o desenvolvimento deste trabalho, que me substituíram e estiveram, e felizmente estão, ao meu lado cotidianamente.

Ao SESC Departamento Nacional que, sendo ao mesmo tempo meu campo de pesquisa e de atuação profissional, contribuiu de forma imprescindível para a realização desta tese com a liberação das horas de trabalho no horário de estudo, e a concessão das licenças para a Bolsa Sanduíche e para o término da redação do texto.

À CAPES pela Bolsa Sanduíche - Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior – oportunidade fundamental para o aprofundamento teórico deste trabalho.

Às professoras e professor & alunos e alunas do Campo de Estudos do Cotidiano do PPG em Educação da UFF, pelas contribuições generosas a este trabalho durante os encontros de Orientação Coletiva.

Às minhas eternas amigas Iris Guardatti, Lúcia Bravo e Mailsa Passos, por fazerem sempre a minha vida mais doce e serem minhas cúmplices em tudo, e por me orientarem desde que tínhamos nove anos de idade e fazíamos a 4ª série primária.

À companheira de turma do doutorado Clareth Reis, pelo carinho da amizade que construímos nos momentos de alegria e tristeza que compartilhamos ao longo desses quatro anos e pelo apoio mútuo nas angústias desta produção.

Aos amigos e vizinhos Nilza e Edson pelo carinho e o compartilhar prazeroso do cotidiano.

À minha amiga Carla que me ajudou a me descobrir como sujeito.

Ao poeta, amigo e revisor Henrique Rodrigues por me ajudar a não faltar com respeito à língua portuguesa.

Ao colega biblioteconomista Rui Maciel pela revisão das referências bibliográficas.

Como todas as pessoas, eu sou fruto de “tanta muita diferente gente” (Gonzaguinha).  
Agradeço a todas elas por estarem um pouquinho em mim e me ajudarem a ser quem sou para poder realizar este trabalho.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	11
RESUMEN.....	12
LISTA DE SIGLAS	13
“VIREI-ME SOBRE A MINHA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA, E CONTEMPLA-A” .....	14
I- “É DO BUSCAR E NÃO ACHAR QUE NASCE O QUE EU NÃO SABIA” .....	22
1.1- “Vou aprender a ler e a escrever / Vou estudar no SESC LER” .....	30
1.2- “Caminante no hay camino, se hace camino al andar” .....	45
1.2.1- A seleção dos relatórios.....	45
1.2.2- O uso dos relatórios.....	50
II- “ESCREVER É UM POUCO VENDER A ALMA, A GENTE SE EXPÕE MUITO”. .....	56
2.1- Controle e/ou táticas?.....	66
2.2- Reflexão e/ou confissão?.....	79
2.3- Sujeitos constituídos nestas relações de poder, sujeitos em diálogo.....	91
III- “PROCUREI PELO CHÃO OS SINAIS DO MEU CAMINHO” .....	102
3.1- “As palavras são para mim corpos tocáveis” .....	104
3.1.1- Caça de palavras com muitos sentidos.....	104
3.1.2- Singularidade: a palavra própria.....	107
3.1.3- Repetição: palavra alheia.....	112
3.1.4- Diálogo e produção de sentido: a palavra do diálogo.....	116
3.2- “A lição sabemos de cor, só nos resta aprender” .....	122
3.2.1- A teoria na prática é outra?.....	127
3.2.2- A força de algumas teorias (e do paradigma da modernidade) no nosso cotidiano. .....	134
3.3- “Por que temer o imprevisto, se o acaso com a vida desde sempre formam par?” .....	148
3.3.1- Conhecimento prático.....	152
3.3.2- Imprevisto, incerteza e planejamento.....	158
3.3.3- Acontecimento na sala de aula.....	163

IV- “DESAPRENDER OITO HORAS POR DIA ENSINA OS PRINCÍPIOS” .....	175
4.1- Desaprendizagens necessárias.....	179
4.1.1- Desaprender a postura arrogante provocada pelo conhecimento arrogante.....	179
4.1.2- Aprendizagens das desaprendizagens.....	182
4.2- Aprendizagens nas quais investir.....	184
4.2.1- A relação com a escrita.....	184
4.2.2- Mais uma vez o diálogo.....	190
4.3- Mais algumas reflexões.....	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
ANEXOS.....	202

## RESUMO

Esta tese nasceu da relação da pesquisadora, coordenadora de um projeto de alfabetização de jovens e adultos, com registros diários das professoras, que atuam no interior do Brasil, utilizados para acompanhar a prática pedagógica e subsidiar a formação continuada. Com base nos estudos com o cotidiano, na epistemologia da complexidade, e na noção de dialogia, a relação destes sujeitos entre si e com o conhecimento foi investigada de maneira a percebê-la em sua complexidade e multidimensionalidade, e a realizar um diálogo entre suas partes. Noções antagônicas como teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento prático e as relações de poder entre elas, estão presentes aqui como faces da relação entre sujeitos e com o conhecimento. Foram articuladas as noções de controle, táticas, reflexão, confissão e diálogo entre sujeitos, no sentido de discutir os limites e possibilidades que convivem na utilização dos relatos como instrumentos de formação. Revelou-se que as relações de poder e diálogo entre sujeitos e conhecimentos apreciadas neste contexto, são relações maiores, relacionadas ao modelo hegemônico de racionalidade e sociedade. O diálogo entre os (des)conhecimentos das educadoras envolvidas e as teorias foi trabalhado em três vertentes: o diálogo das professoras como sujeitos produtores de conhecimento com o vocabulário do discurso pedagógico e como a compreensão dos múltiplos sentidos destas palavras pode contribuir para sua formação continuada; as incoerências presentes na relação entre teoria e prática na formação das professoras, na sua prática e nas orientações que recebem, e a força que possuem nesta relação algumas teorias relacionadas ao modelo de racionalidade hegemônico; os conhecimentos revelados pelas professoras ao lidar com o imprevisto, como concretização da incerteza a que estamos permanentemente submetidos na vida, e o planejamento das atividades pedagógicas como tentativa de domá-lo. Ao final são levantadas algumas aprendizagens e desaprendizagens obtidas durante do estudo: a possibilidade de diálogo a partir da nossa própria experiência, e das professoras tomarem a palavra e reinventarem os relatórios e sua dinâmica, convivendo com as relações de poder; e a necessidade de tentar superar a postura autoritária baseada na hierarquização do trabalho na escola e na concepção moderna de conhecimento, a concepção linear de aprendizagem, e o foco na técnica na formação continuada de professoras. Este estudo pode ser uma contribuição para se repensar as relações entre os sujeitos na escola, e desses com o conhecimento.

Palavras-chave: diálogo; registros de aulas; formação continuada de professoras

## RESUMEN

Esta tesis nació de la relación de la investigadora, coordinadora de un proyecto de alfabetización de jóvenes y adultos, con registros diarios de profesoras, que actúan en el interior de Brasil, utilizados para acompañar la práctica pedagógica y subsidiar la formación continuada. Con base en los estudios con el cotidiano, en la epistemología de la complejidad, y en la noción de dialogía, la relación de estos sujetos entre sí y con el conocimiento fue investigada para ser percibida en su complejidad y de forma multidimensional, y para realizar un diálogo entre sus partes. Nociones antagónicas como teoría y práctica, conocimiento científico y conocimiento práctico y las relaciones de poder entre ellas, están presentes aquí como caras de la relación entre los sujetos y el conocimiento. Las nociones de control, tácticas, reflexión, confesión y diálogo entre sujetos están articuladas con el fin de discutir los límites y posibilidades que conviven en la utilización de los diarios como instrumentos de formación. Se ha observado que las relaciones de poder y diálogo entre sujetos y conocimientos apreciadas en este contexto, son relaciones más grandes, relacionadas con el modelo hegemónico de racionalidad y sociedad. El diálogo entre los (des)conocimientos de las educadoras participantes del proyecto y las teorías fue trabajado en tres vertientes: el diálogo de las profesoras como sujetos productores de conocimiento con el vocabulario del discurso pedagógico y como la comprensión de los múltiples sentidos de estas palabras puede contribuir para su formación continuada; las incoherencias presentes en la relación entre teoría y práctica en la formación de las profesoras, en su práctica y en las orientaciones que reciben, y la fuerza que poseen en esta relación algunas teorías relacionadas con el modelo de racionalidad hegemónico; los conocimientos revelados por las profesoras al enfrentarse a lo imprevisto, como concreción de la incertidumbre a la que estamos permanentemente sometidos en la vida, y la planificación de las actividades pedagógicas como intento de domarlo. Al final se consiguieron algunos aprendizajes y desaprendizajes obtenidos durante la realización del estudio: la posibilidad de diálogo a partir de nuestra propia experiencia, y de que las profesoras tomen la palabra y reinventen los diarios y su dinámica, conviviendo con las relaciones de poder; y la necesidad de intentar superar la postura autoritaria basada en la jerarquización del trabajo en la escuela y en la concepción moderna de conocimiento, la concepción lineal de aprendizaje, y el foco en la técnica en la formación continuada de profesoras. Este estudio puede ser una contribución para repensarse las relaciones entre los sujetos en la escuela, y de estos con el conocimiento.

Palabras-clave: diálogo; diarios de aulas; formación continuada de profesoras

## LISTA DE SIGLAS

Ceplar	Campanha de Educação Popular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Brasileira
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

“VIREI-ME SOBRE A MINHA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA, E CONTEMPLEI-A”

(Cecília Meireles)

Alguns alunos escreveram sem maiores dificuldades, mas aqueles que ainda não conseguem fazer a relação das letras com os sons da fala tiveram mais problemas em escrever. Para ajudá-los, coloquei-os em duplas e fui coletando deles as idéias que queriam colocar no papel e fui falando pausadamente cada palavra para que pudessem escrever observando essa relação de letra e som.

Com isso alguns alunos demonstraram entender e já colocavam para escrever, por exemplo, a palavra saúde, as letras AUE.

Percebo a inquietação deles em saber do professor quais as letras que devem usar para escrever determinada palavra e por isso preciso estar sempre os conscientizando da importância de eles serem agentes da sua própria aprendizagem. (Professora do SESC LER em 03/03/2005)

Hoje a aula transcorreu de forma bem interativa, reunimos as três turmas para assistir um vídeo sobre a história do Projeto SESC LER no estado do Amazonas. O objetivo foi que os alunos tomassem conhecimento desse projeto em outros lugares e também que pudessem ver os resultados dessa educação por inteiro, tanto em lugares como nas pessoas. Logo a seguir retornamos para a sala de aula onde discutimos e refletimos sobre a postura que tem o SESC LER, uma nova maneira de transmitirmos nossas aulas na tentativa de que eles (os alunos) construam por si próprios novos hábitos e novas formas de pensar e aprender. (Professora do SESC LER em 30/06/2005)

Acredito que esse trabalho de resgate das histórias pode ajudar na reconstrução de um povo profundamente desenraizado pela ausência de uma política cultural e tão duramente atingido pelos desmandos da política econômica. Os alunos estão cada vez mais participando nos debates e desenvolvendo a capacidade de escutar os colegas, e ampliar no aspecto da

compreensão e atitudes referentes ao respeito uns com os outros. (Professora do SESC LER em 7/12/2005)

A partir da convivência diária com relatos de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos no Projeto SESC LER, como esses, cujos fragmentos apresentei para abrir esta introdução, surgiu esta tese. Desde 1999, integro a equipe (formada por mais três companheiras) de coordenação nacional do projeto SESC LER, desenvolvido pelo Departamento Nacional do SESC – Serviço Social do Comércio – desde 1998, com o objetivo de alfabetizar e escolarizar jovens e adultos até o 1º segmento do Ensino Fundamental. A maior parte do meu trabalho consiste em planejar e realizar diversas ações de formação continuada voltadas para as cerca de 550 professoras<sup>1</sup> do Projeto. O SESC LER está implantado em municípios do interior do Brasil, em Centros Educacionais construídos pelo próprio SESC ou em salas cedidas pelas comunidades. O SESC LER faz parte de um conjunto de ações institucionais que expressam uma preocupação sempre presente nas ações do Serviço Social do Comércio com a leitura e a educação. Ao longo de sua história, o SESC tem realizado iniciativas com foco no desenvolvimento da leitura no Brasil: bibliotecas, itinerantes e nas unidades; feiras de livros; alfabetização desde educação infantil; além de ações de educação formal e informal em várias áreas. O Projeto SESC LER é parte desse contexto institucional e da sua história como agente de serviço social no país.

Todas as educadoras<sup>2</sup> do SESC LER fazem registros de sua prática, que são compartilhados e estudados como fonte para a formação continuada destas profissionais, e as professoras os fazem diariamente. Os relatórios são lidos e comentados pelas próprias professoras, pelas orientadoras e coordenadoras do Projeto e foram se tornando cada vez mais importantes para a formação continuada de todas nós. A atuação neste Projeto e, mais especificamente, na formação continuada das professoras, realizada com base nesses registros diários, um material imensamente rico, como se pode avaliar pelos três pequenos fragmentos,

---

<sup>1</sup> Optei pelo tratamento no feminino para evitar o excesso de repetição da forma “professores e professoras”, já que, no caso focado neste trabalho, trata-se de um universo formado quase na totalidade por mulheres. Resolvi, portanto, fazer o reverso do que se usa habitualmente e que acaba sendo uma forma de dominação do gênero feminino, mesmo quando está em maioria.

<sup>2</sup> Embora o conceito de educador seja relacionado a uma visão ampla e ao mesmo tempo profunda da pessoa com a educação, na medida em que podemos dizer que algumas pessoas, mesmo não sendo profissionais da educação, podem ser educadores e vice versa, neste texto utilizo o termo para denominar, de maneira geral, os profissionais da educação que atuam no SESC LER: professoras, orientadoras e orientadores pedagógicos e coordenadoras estaduais e nacionais.

me fez refletir sobre diversos aspectos do meu trabalho e direcionou esta pesquisa desde o seu projeto até o último momento.

Há algum tempo atuo na formação continuada de professores e professoras, acreditando que aprendemos a ser professoras sendo – como tudo no mundo que não é, está sendo, de acordo com Paulo Freire. Este sendo, porém, remete a um contexto social e histórico, povoado de elementos diversos e que trazem ao processo de formação contribuições variadas e até antagônicas. Parto do pressuposto, em consonância com o dito por vários autores (António Nóvoa, 1995; Nilda Alves, 1998), de que a formação das professoras se dá em diferentes esferas e está baseada em diferentes elementos (os que percebemos, conhecemos, e os que ficam implícitos e não observados) que se entrecruzam: todas as experiências, vivências, reflexões e relações trazidas para o confronto com os desafios do cotidiano. Um conhecimento que tem diversas fontes: o contato e a relação com as alunas e os alunos e com outros profissionais da escola; os momentos de troca com colegas, com a comunidade do entorno da escola (em momentos informais ou planejados); a formação inicial como alunas; as relações da vida fora do ambiente de trabalho; a reflexão sobre a prática; o estudo e discussão sobre as teorias e as experiências; a reflexão a respeito dos acontecimentos sócio-político-econômicos; os conflitos e tensões do cotidiano. Dessa forma, trata-se de um conhecimento provisório, histórico e social, não estático, dado ou acabado e, tal como a vida, dinâmico, diverso e mutável que, utilizado e compartilhado pelos professores e professoras, pode ir gerando novas práticas e novas reflexões, num processo constante de estudo para repensar práticas e concepções. Tentando encontrar estas diversas fontes e compreender esse conhecimento que se produz no meu cotidiano, e como ele se produz, este trabalho foi sendo delineado.

Um conhecimento que, apesar de ter toda essa riqueza e diversidade, é comumente desvalorizado no meio acadêmico e na sociedade em geral. Esse era um pensamento recorrente para mim enquanto lia os relatórios das professoras na minha função de coordenadora do Projeto. Mas, que tipo de conhecimento era aquele, como eu me relacionava com ele, que importância ele tinha nas ações de formação que eu planejava? Muitas questões importantes para o debate da área de educação e para a escola estavam presentes ali: a relação professoras-coordenadoras; a autoria e autonomia das professoras em relação à própria prática; a formação continuada de professoras; a cultura escolar; a relação entre teoria e prática; a valorização dos conhecimentos das professoras.

Tendo como objeto de estudo meu próprio trabalho e como material de pesquisa os relatórios produzidos pelas professoras sobre sua prática, encontrei em Michel de Certeau (1994) a argumentação que necessitava para entender que era preciso pesquisar o meu cotidiano com os autores que o entendem como espaço de produção de conhecimento. Certeau (op.cit.) delimita um campo onde as práticas cotidianas e as pessoas comuns são vistas como produtoras de práticas criativas e diversas no meio em que vivem, e me ajudou a perceber o cotidiano do Projeto SESC LER como espaço e lugar de produção de conhecimentos e a pensar em pesquisar inicialmente sobre o processo de autoria das professoras ao produzir os relatórios. Dessa forma, este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa do campo de estudos do cotidiano, porque estes abrem a possibilidade de realizar uma investigação em que o lugar e os sujeitos dessa produção possam ser relativizados, e na qual se considera a complexidade dinâmica da prática pedagógica e dos saberes que dela emergem. Esse campo de estudos me permitiu descobrir a complexidade das relações em que estava envolvida, a buscar o diálogo como possibilidade de perceber, investigar e viver as tensões desta pesquisa, sendo ao mesmo tempo coordenadora do Projeto e pesquisadora.

A vontade de buscar nos relatórios mais do que eles primeiramente pareciam conter, revela que a pesquisadora é sujeito da pesquisa, escolhe caminhos a percorrer com intencionalidade, se compromete com sua escolha. Para Carlo Ginzburg (1989) o pesquisador é quem interpreta, infere a partir de resíduos, de dados marginais, considerados sem importância ou até triviais, decifra pistas. Assim se pode contar a história particular de um objeto, de uma situação, de um grupo, como a nossa situação de realizar o diálogo entre educadoras no SESC LER mediado pelos relatos. Minha produção nasce da relação com a prática, do envolvimento emocional, profissional, pessoal, teórico e prático com a produção das professoras, impressa e expressa nos relatórios. Minha relação de pesquisadora com o objeto de pesquisa é também uma relação de profissional com seu objeto de trabalho e de pessoa em relação afetiva com outras pessoas. Estou impregnada desta prática, e é totalmente impossível separar-me dela. Minha leitura, minha abordagem, minha visão é a visão de quem ocupa um lugar numa rede de relações e subjetividades, que é coordenadora do Projeto, com as limitações e possibilidades que este lugar me proporciona.

Minhas primeiras questões, ou objetivos de estudo, para este trabalho direcionavam o foco da pesquisa, a partir das inquietações surgidas na relação com os relatos no papel de coordenadora, para o conhecimento das professoras, conhecimento produzido por esse grupo e que nem sempre é valorizado (Maurice Tardif, 2002). Mas essa idéia inicial foi sendo

modificada pela própria pesquisa teórica e prática que aos poucos me mostrou a importância das questões de poder que permeiam a relação de sujeitos entre si e com o conhecimento. Dessa forma, o poder e o diálogo passaram a ser noções básicas da tese, abordadas na sua complexidade e possibilidade de convivência. O pensamento complexo se opõe à forma hegemônica de pensar a ciência e a sociedade. Em vez de dicotomizar, isolar, tentar regular e ordenar os fenômenos, e entender como conhecimento apenas aquele que é fruto deste método, a idéia de complexidade tende a conceber ciência e sociedade como fenômenos multidimensionais, nos quais vários elementos antagônicos e não antagônicos convivem e se expressam, e o conhecimento como algo sempre incompleto. Este estudo tenta valorizar o saber docente, a professora como produtora de conhecimento, o conhecimento produzido a partir da vivência da prática pedagógica e a consideração desta prática como um lugar de produção de conhecimento e aprendizagem, por isso está inserido nesta luta entre dois paradigmas diferentes de concepção de mundo e de produção de conhecimento.

Embora sem garantias de tê-lo conseguido, a tentativa deste trabalho foi estudar o meu cotidiano de maneira a percebê-lo em sua complexidade e multidimensionalidade, a realizar um diálogo entre suas partes, o que creio se revelar em uma possível contribuição para se repensar as relações na escola, entre os sujeitos, especialmente profissionais da educação, neste caso professoras, coordenadoras, orientadoras, e destas com o conhecimento.

Na tentativa de discutir questões relacionadas à formação de professoras no cotidiano do Projeto SESC LER e do diálogo travado entre coordenadoras e professoras nesse contexto, com todas as suas possibilidades e limitações, a estrutura desta tese foi se constituindo aos poucos, aos poucos tomando forma a partir de sua própria discussão e se cristalizou da seguinte maneira, dividida em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, apresento o contexto da pesquisa, traçando um panorama da criação e desenvolvimento do Projeto SESC LER e da sua dinâmica de escrita e leitura dos relatórios; a relação do Projeto com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e de que forma o SESC, como instituição nacional, articula estas duas histórias. Algumas das características e procedimentos do Projeto que apresento aqui foram organizados em forma de registro escrito pela primeira vez na história do SESC LER. Relato também em detalhes o percurso da pesquisa como uma trajetória complexa em que estava pessoalmente envolvida, e que pressupunha minha relação como coordenadora com as professoras e a instituição, a qual fui descobrindo como uma relação permeada pelas tensões de poder. Muitas questões me levaram a este estudo e foram se modificando em função de alguns imprevistos, e das escolhas

metodológicas, a seleção e o uso dos relatórios que fui realizando ao longo desse caminho. Esse capítulo mostra como, ao longo do percurso de pesquisa com os relatórios e o diálogo com as teorias, fui descobrindo que o foco do estudo não deveria ser o conhecimento das professoras, mas as nossas (entre todas as educadoras) relações de poder e diálogo em torno dos nossos (des)conhecimentos. Essa transformação foi direcionando o estudo para uma noção básica de diálogo e para o diálogo como forma de trabalhar o material de pesquisa, principalmente respaldada no paradigma emergente (Boaventura Santos, 2002) e no pensamento complexo (Edgar Morin, 1996).

No segundo capítulo, discuto as relações de poder e as possibilidades de diálogo com as quais convivemos cotidianamente. A utilização dos relatos das professoras como instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico, de reflexão sobre a prática e de formação continuada possui tensões provocadas pelas relações de poder inerentes a esta situação, especialmente relacionadas à sua dimensão de controle. Com a ajuda de Michel Foucault para compreender os limites da nossa sociedade, pude articular estes limites aos limites dos relatórios como instrumentos de formação. Por outro lado, a utilização dos relatórios permite também apontar algumas táticas das professoras que fogem ao controle, e com a ajuda de Certeau pude compreender as possibilidades que convivem com os limites. Usei a discussão sobre como as noções de reflexão, confissão, táticas e controle aparecem no cotidiano das nossas relações mediadas pelos relatos, para entender como somos sujeitos em diálogo constituídos nessas relações. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin me apoiaram nessa última parte.

O terceiro capítulo está dividido em três partes nas quais trato de três formas de diálogo que vislumbrei nas relações entre nossas práticas com os conhecimentos, teorias e orientações. A primeira parte se refere ao diálogo das professoras como sujeitos produtores de conhecimento com o vocabulário do discurso pedagógico. Nela, destaco algumas palavras utilizadas pelas professoras, discutindo de que maneira essas palavras refletem o que elas estão pensando, aprendendo, produzindo sobre sua prática cotidiana. A discussão indica, com o auxílio de Bakhtin (1988), como essa apropriação reflete a construção de conhecimento pedagógico e a constituição das professoras como sujeitos de sua prática. Tentando perceber os múltiplos sentidos que essas palavras podem assumir, discuto também como tal compreensão pode favorecer o diálogo na relação de coordenadoras e professoras com a prática e a teoria e de que forma pode contribuir para nossa formação.

Na segunda parte do terceiro capítulo discuto o diálogo das professoras e de suas práticas com as orientações dadas, a partir de algo que me chamou atenção à medida que ia fazendo a pesquisa com os relatórios: a incoerência entre algumas orientações e a prática registrada pelas professoras, incoerências nas próprias orientações e nas práticas, abordadas a partir da noção de dialogia (Morin, 1996a) que justifica a convivência de noções antagônicas. Foram discutidos como aparecem estas incoerências, a relação entre teoria e prática na formação inicial e continuada das professoras e na sua prática, e como e por que, nessa relação, algumas teorias relacionadas ao modelo de racionalidade hegemônico aparecem com mais força.

Por último, ainda no terceiro capítulo trato do diálogo entre o pré-estabelecido, o planejado, e o contexto dos acontecimentos, outro tema que surgiu da leitura dos relatórios durante a qual percebia a quantidade de vezes que apareciam imprevistos. Discuto a relação do imprevisto, como concretização da incerteza a que estamos permanentemente submetidos na vida, e o planejamento das atividades pedagógicas para a sala de aula (pré-estabelecido), como tentativa de domar a incerteza (contexto dos acontecimentos), além dos conhecimentos revelados pelas professoras ao lidar com esta situação. Esta relação é articulada à noção de acontecimento como ponto de partida para o planejamento e desenvolvimento das propostas didáticas. Edgar Morin e João Wanderley Geraldi foram os autores que me apoiaram.

No último capítulo tento abordar o quanto nós, coordenadoras, orientadoras e professoras do SESC LER, profissionais relacionadas com a idéia de ensino, podemos aprender, e temos aprendido, com nossas relações mediadas pelos relatórios. E como essas aprendizagens possíveis estão relacionadas a desaprendizagens de algumas posturas e formas de relação. Tento mostrar que as relações de poder e diálogo entre sujeitos e conhecimentos, apreciadas no meu contexto, são relações maiores, relacionadas ao modelo hegemônico de racionalidade e sociedade. Algumas aprendizagens percebidas referem-se à possibilidade de diálogo a partir da nossa própria experiência convivendo com as relações de poder, na qual Paulo Freire foi fundamental; e à relação com a escrita dentro da tensão entre oralidade (linguagem privilegiada pela maioria das professoras) e a escrita, auxiliada por Maurizio Gnerre (1994). A partir da prática com a escrita, vislumbro, usando Certeau (2005) e a nossa própria experiência, a possibilidade de as professoras tomarem a palavra e reinventarem os relatórios e sua dinâmica. E as desaprendizagens referem-se à necessidade de questionar, no sentido de tentar superar, a postura autoritária baseada na hierarquização do trabalho na escola

e na concepção moderna de conhecimento, a concepção linear de aprendizagem, e o foco na técnica na formação continuada de professoras.

Os relatórios de professoras que aparecerão ao longo do texto serão transcritos e identificados apenas pela data em que foram produzidos, como os três primeiros que já apareceram. Optei por transcrever não o relato de toda aula, mas de uma parte dela em que esteja sendo tratado pela professora o que considere relevante para a discussão que tento fazer a respeito do diálogo entre os sujeitos e entre estes e o conhecimento. Os relatos completos das aulas, de onde foram retirados os trechos, estão colocados no final desta tese, como anexo, na ordem em que aparecem no texto. E, por se tratarem os relatórios de uma produção escrita, elaborada com um objetivo diferente do que está sendo usado neste trabalho de pesquisa, produzida por profissionais ligadas a uma instituição privada, optei também por não expor os nomes e nem identificar em cada um o município e o estado dos autores e autoras.

“É DO BUSCAR E NÃO ACHAR QUE NASCE O QUE EU NÃO SABIA”

(Clarice Lispector)

Peço emprestado a Clarice Lispector este título, pois é ela que me ajuda a expressar e a entender o percurso que me trouxe à pesquisa e a direcionou. O esforço de compreender melhor o que faço para tentar fazer de maneira mais satisfatória para mim mesma e para o coletivo das pessoas com quem trabalho, numa busca permeada de incertezas, mostrou-me o quanto eu ainda precisava compreender a respeito desse fazer e de seu universo, o quanto está escondido, implícito e carecendo de reflexão. A inquietação e a busca produzem dúvidas que movem novas buscas. Neste primeiro capítulo, pretendo apresentar o contexto da pesquisa, seus objetivos, o que a justifica como proposta de investigação e seu percurso.

O Projeto SESC LER, ambiente onde se movem os sujeitos desta pesquisa (a pesquisadora e as professoras, produtoras dos registros que se transformaram no foco da pesquisa como instrumentos de diálogo entre educadoras) foi criado em 1998 pelo Departamento Nacional do SESC como uma resposta institucional a acontecimentos político-sociais daquela época e para atender um interesse interno. A escolha de desenvolver um projeto de alfabetização de jovens e adultos não foi isolada e tem seus motivos relacionados à história da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No sentido de contextualizar o SESC LER como um projeto de Educação Jovens e Adultos no SESC, mas sem pretender fazer aqui uma reconstituição histórica, tento neste início trazer alguns elementos da trajetória político-pedagógica da EJA, que ajudam a compreender a inserção do SESC nesta história, e como os interesses e iniciativas da instituição estão entrelaçados a ela. Na história da EJA, que expressa uma complexa conexão

entre Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais, o SESC aparece como uma das agências promotoras dessa modalidade.

A história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes idéias sobre as finalidades da educação. O Estado sempre esteve por trás das iniciativas de EJA como incentivador e financiador. Para isso, contou com suas próprias forças e com a atuação da sociedade civil, seja por pessoas, instituições, grupos e associações que têm uma postura propositiva e se fazem protagonistas, propondo-se a resolver os seus próprios problemas, seja por instituições filantrópicas e assistencialistas, ligadas à idéia de que o adulto não alfabetizado é uma criança em termos de conhecimento e de entendimento do mundo que o cerca.

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares<sup>3</sup> no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (Carlos Jamil Cury, 2000). Algo inferior, para cidadãos inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público: adulto analfabeto, considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (Osmar Fávero, 2004, p.15), que tem sido profundamente internalizado por estas pessoas que se julgam sem direito à educação. No projeto SESC LER, há inúmeros depoimentos de alunos cuja auto-estima se tornou tão baixa que se consideram incapazes, repetindo sem crítica o perverso ditado: “papagaio velho não aprende a falar”. Paulo Freire (1983) explica que os adultos analfabetos, oprimidos na sua concepção, hospedam o opressor. Ele descreve a relação entre oprimidos e opressores como uma relação dialética de interdependência que assujeita o oprimido e faz com que ele carregue dentro de si a cultura da dominação. Algo

---

<sup>3</sup> Tentei encontrar um conceito organizado para definir o termo classes populares, para explicitar e explicar a que e a quem estou me referindo ao utilizá-lo, para delimitar o significado e colaborar com o entendimento do texto e o meu posicionamento. Vasculhada uma bibliografia de autores que usam o termo e são próximos à linha de pensamento, não única nem fechada, dos estudos do cotidiano – principalmente Carlos Rodrigues Brandão e Victor Valla – encontrei muitas referências ao termo, mas nenhuma definição. Chego à conclusão de que a complexidade, a abrangência e os vários sentidos que o termo assume, dificultam a elaboração de um significado muito preciso e definitivo. Os autores consultados, quando se referem a classes populares, para falar de cultura popular e educação popular, referem-se ao povo, aos pobres, aos índios, aos negros, aos miseráveis, aos marginais, aos lavradores, aos trabalhadores em geral, empregados, subempregados e desempregados.

como o expressado por uma aluna e registrado por sua professora num relatório de 10/06/2005:

A dona Noêmia falou uma coisa que me chamou atenção:

- Professora, eu acho muito bom essas apresentações [roda de leitura no dia anterior em homenagem a uma poeta local], mas pra que isso para nós que não entendemos, nem sabemos ler?

O caráter de educação de segunda classe para as pessoas adultas das classes populares pode ser verificado ainda, atualmente, com uma situação que considero exemplar e se refere ao financiamento. Inserida na proposta do Fundeb, que entrou em vigor a partir de julho de 2007, a EJA receberá a menor parte deste Fundo destinado às prefeituras para financiar a educação: 0,7% do imposto arrecadado e será a última a poder usufruir do benefício de acordo com o escalonamento previsto no projeto.

Como expressão dessa história de relação de domínio, tensões e ambigüidades da EJA, até hoje ainda sobressai sua função supletiva compensatória (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta) praticada por boa parte das instituições. Isso acontece a despeito da existência, hoje, de um discurso que se refere à EJA como direito à educação permanente para todos, intensificado a partir da década de 90 com a realização de conferências internacionais (em Jomtien, 1990 e em Hamburgo, 1997), que reiteraram a importância da EJA para todos os povos do mundo e da educação em geral, visando à participação dos cidadãos na sociedade do conhecimento e da informação. As visões de suplência e de direito à educação permanente, que podem ser percebidas como antagônicas, estão presentes no cotidiano das atividades de EJA e influenciam o trabalho realizado. Essa contradição, ambigüidade e complexidade são características da nossa sociedade. É a organização social brasileira que, embora tenha espaço para que alguns desenvolvam a educação permanente como forma de atualização de conhecimentos e aprendizagem durante toda vida, para outros, que não tiveram direito de acesso e permanência na escola, exige a atuação reparadora (Cury, 2000), no sentido de oferecer à população um direito que historicamente lhe foi negado.

Para tentar compreender melhor, é preciso ir à história da relação entre Estado e educação para as classes populares. Na década de 1930, a burguesia industrial se torna o ator fundamental do crescimento econômico e da colocação do país, mesmo que tardiamente, no cenário do capitalismo mundial. A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias provocou no Brasil uma espécie de reprodução de um movimento

que os países mais ricos tinham vivido mais de um século antes. A necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país (Constituição de 1934) e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto.

A industrialização não trouxe um projeto democrático. Ao contrário, foi imposta autoritariamente pelo Estado Novo, e a educação proposta estava harmonizada com este projeto. O investimento do Estado em configurar um campo industrial é também investimento na formação profissional da classe trabalhadora e, pela primeira vez, há um ordenamento nacional da educação orientado pelo governo central. Os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA eram uma resposta às necessidades do capital: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria, maior controle social, além de diminuir os vergonhosos índices de analfabetismo (Cury, 2000).

Celso Beisiegel (1974) analisa a educação popular no estado de São Paulo e mostra como o sistema de relações econômicas, um certo modo de produzir bens e serviços, influenciou as “aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de mobilidade social vertical compatíveis com as mudanças observadas na estrutura do mercado de trabalho.” (pp.30-31). O Estado incorporou estas idéias em suas ações públicas e expandiu o número de vagas no nível de ensino equivalente aos últimos anos do Ensino Fundamental, por exemplo. Dessa forma ele afirma que o Brasil constituiu dois sistemas paralelos de educação:

(...) um deles conduzindo do ensino primário ao diploma de escolas superiores, através da freqüência ao ensino secundário, e um outro que se interrompe nos primeiros degraus de escolaridade. Aquele, desde o início, era entendido como o ensino destinado à preparação das ‘elites’; este, por oposição ao primeiro, aparece como educação para o ‘povo’. (p.32)

Ressalto que esse autor usa a expressão educação popular para descrever a educação destinada às classes populares: “uma educação concebida pelas ‘elites’ com vistas à preparação do ‘povo’ para a realização de certos fins.” (p.32). Essa é uma concepção diferente do conceito apresentado por Miguel Arroyo (2001), que define Educação Popular como um movimento organizado, um conceito, uma forma de fazer educação: “um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico (que) nasce e se movimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda América Latina” (p.10).

Para Beisiegel, a oferta oficial de educação para o povo se adiantava às reivindicações populares, impulsionada pelo pensamento liberal, por questões econômicas e espelhada em influências estrangeiras, e porque havia um projeto do Estado: desencadear um processo “civilizador” na sociedade brasileira; delimitar o lugar das classes populares para sua função social; e atender a necessidades econômicas escolarizando para a atuação no mercado de trabalho que se modernizava. O pensamento que vai guiar e limitar as iniciativas de educação popular pelos governos é a idéia de que a educação forma as classes populares para transformá-las em elemento de produção.

Nessa complexa trama entre economia, política e sociedade, o Estado sempre esteve por trás das ações de EJA, principalmente com o lançamento de campanhas e financiamento de projetos desenvolvidos por instituições diversas da sociedade. Essa tem sido a política oficial de educação para os adultos das classes populares, em que podem ser destacados dois momentos. Num primeiro momento, cujo cenário era composto no Brasil pelo fim da ditadura Vargas, e no mundo pela euforia do pós-guerra e o espírito da paz social, o SESC já aparece como personagem desta relação, pois, fruto deste contexto, nasce em 1946 junto com outras instituições do chamado sistema S, como instituições reguladoras e mediadoras das relações entre capital e trabalho. O aparecimento da UNESCO, em nível mundial, e do SESC e sistema S, em nível nacional, não estão diretamente relacionados entre si, mas são dois acontecimentos representativos daquele contexto histórico, quando se tentava investir em educação, cultura e melhoria da qualidade de vida, em contraposição à imagem hedionda da humanidade mostrada na guerra. Nesta época o Estado, investido do caráter desenvolvimentista que vinha assumindo o governo federal no campo da educação e da preparação de recursos humanos, toma a frente com iniciativa e verbas e propõe, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947, com apoio da sociedade civil organizada, na qual estava o SESC. A Campanha tinha objetivos amplos, para além da alfabetização, com os quais o SESC podia contribuir diretamente: levar a educação de base a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário.

Permito-me aqui uma digressão para posicionar um pouco mais o entrelaçamento do SESC com o Estado brasileiro, pois é essa articulação a responsável pelo envolvimento do SESC em ações de EJA. A criação do SESC é mais uma manifestação da complexa relação existente no Brasil entre o público e o privado. Trata-se de uma entidade de direito privado, mantida pelos empresários do comércio de bens e serviços, mas é criada por decreto federal,

assumindo de certa forma deveres do Estado, pois atua nas áreas de Educação, Saúde, Cultura e Lazer em todos os estados do país com o objetivo de contribuir “para o bem-estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias e, assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade.” (Art. 1º, Decreto-Lei, nº 9.853/46). Há ainda outra situação que faz com que o SESC seja visto externamente como público e estatal: sua fonte de recursos, assim como de todo o chamado Sistema S, vem de uma contribuição compulsória paga pelos empresários, correspondente a 1,5%<sup>4</sup> da folha de pagamento do estabelecimento comercial, cobrada pelo Governo Federal e repassada a essas instituições. Estão isentas dessa contribuição as empresas hoje classificadas no Supersimples<sup>5</sup>.

O SESC se organiza como uma federação tendo o Departamento Nacional, sediado no Rio de Janeiro (onde atua), como um órgão normativo, distribuidor das verbas arrecadadas junto às Federações Estaduais do Comércio, que indica diretrizes para as atividades de todas as áreas, acompanha, orienta e mantém certa unidade e padrão de trabalho da instituição em todo o Brasil. O controle realizado pelo órgão central não tem poder, no entanto, de interferir nas decisões internas dos Departamentos Regionais, sedes do SESC presentes em todos os estados brasileiros, que efetivamente concretizam os objetivos e o trabalho da instituição.

De volta ao primeiro momento em que exponho a relação entre o Estado e a EJA, nesse contexto foram criadas também as leis regulamentando a ampliação do ensino primário, inclusive o primário supletivo para adolescentes e adultos, como forma de estender a educação elementar para as populações que não tiveram acesso a ela, mas que não resolveu a universalização do atendimento às classes populares. No final do primeiro governo Vargas, antes da criação dos sistemas de educação, foi criado o Fundo Nacional de Ensino para repassar aos estados visando o ensino básico primário de crianças e adultos. Fávero (2004) explica que as práticas da EJA nesta época “tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente.” (pp.22-23).

Um segundo momento na relação entre Estado e sociedade no desenvolvimento da EJA no Brasil se caracteriza pela atuação organizada de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60. O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº

---

<sup>4</sup> Conforme artigo 23 da lei 5.107, de 13 de setembro de 1966.

<sup>5</sup> Regime diferenciado de tributação para as micro e pequenas empresas em relação aos tributos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, que também adota para elas facilidades de acesso ao crédito, diminuição da burocracia e preferências nas licitações públicas.

4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire (cuja passagem pelo SESI – Serviço Social da Indústria – de Pernambuco foi importante para sua relação com o adulto trabalhador como aluno) como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público. Nesse momento, as iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"; em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como palavra-chave a conscientização, e são financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras. Fundamentadas no espírito democrático, essas iniciativas pressionaram o governo forçando o estabelecimento de uma organização nacional, para que deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação em todo o país. Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro. Para Fávero (2004), nesse período a EJA “remava contra a corrente” (p.23), pois tinha claro que era “um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática.” (p.23).

Com o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, as ações dos movimentos sociais são substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador nos propósitos e assistencialistas nos procedimentos, com a distribuição de alimentos para os alunos e alunas. Novamente o Estado assume o papel de propor iniciativas, pressionado por questões econômicas e ideológicas relacionadas à idéia de educação como investimento no desenvolvimento do país. Nessa época, mais uma vez em consonância com o contexto sócio-político, em 1967 o SESC começa a desenvolver sistematicamente atividades de Educação de Jovens e Adultos e implementa, nos grandes centros econômicos e políticos, programas de alfabetização funcional e de educação de base, para a faixa etária de 14 a 30 anos. Surgem também, em vários Departamentos Regionais, cursos supletivos destinados a preparar os trabalhadores do comércio para os antigos exames de Madureza<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> “Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de

A criação do MOBRAL em 1968 foi mais uma tentativa do Estado brasileiro, primeiro em forma de campanha e depois com estrutura de fundação, de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da UNESCO, e tornou-se “o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros.” (Fávero, 2004, p.25). Os resultados, no entanto, foram bastante insatisfatórios relacionados especialmente à falta de continuidade de estudos para os alfabetizandos. Extinto em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990.

Em termos legais, mesmo tendo se tornado um empreendimento do Estado na década de 1940, apenas em 1971 a EJA aparece pela primeira vez em capítulo específico de uma lei federal de educação (LDBN nº5.692/71). Também pela primeira vez aparece em lei a preocupação com a necessidade de qualificação dos profissionais que nela atuam. Depois, em 1988, a pressão popular por educação e escolas melhores e em maior quantidade levou a Constituição Federal a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade.

Nos anos 90 foram realizadas as conferências internacionais de educação, e o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien em 1990 com o propósito de reduzir taxas de analfabetismo. Além da Declaração de Jomtien, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos. Foi também a época de início do Fórum Social Mundial e dos Fóruns Mundial de Educação discutindo e defendendo essa mesma idéia. Esses eventos ajudaram a reacender o debate, e o governo da época respondeu, a partir de 1997, com um Programa que se chamou Alfabetização Solidária e propunha a parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, universidades e prefeituras. Mais uma vez um chamado à sociedade civil para se engajar na concretização de ações de EJA. O SESC respondeu a este chamado criando, em 1998, o Projeto SESC LER, com o objetivo de colaborar para a diminuição do analfabetismo adulto no país, especialmente junto às populações com maiores dificuldades de acesso à cultura letrada. Dentro da instituição, o SESC LER fazia parte também de um movimento interno de priorização de ações da Área de Educação na segunda metade da década de 1990, iniciado também a partir de um movimento

---

1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial.” (Menezes e Santos, 2002).

político-social maior – no qual estão presentes a LDBEN nº 9396/96 e as metas governamentais de universalizar a oferta escolar.

Esses momentos, ou formas de atuação do Estado, ora como financiador de campanhas, ora como financiador de ações dos movimentos sociais e da sociedade civil, se alternam e se misturam até hoje. Nessa história de tensão, percebe-se a atuação do SESC ao lado do Estado brasileiro e dos sucessivos governos implementadores de políticas educacionais como instituição promotora de ações na área de EJA pautado pelas orientações dos governos e pelas necessidades do mercado que, em geral, impulsionam as políticas públicas.

Cabe ressaltar que, ao desprezar a EJA no sistema público e regular, o Estado cede espaço à inserção de outras instituições, entre elas o SESC, que sempre esteve presente de alguma forma oferecendo essa modalidade aos seus beneficiários (comerciários e dependentes) e à população em geral, por ser também cobrado em função dos recursos que recebe. Por parte do SESC, houve ainda uma grande contribuição no campo da formação continuada de professoras de EJA, que, na história dessa modalidade no Brasil, não aparece como um aspecto importante, reafirmando sua consideração como modalidade menor, como apêndice do ensino regular para a qual tudo serve, bastando fazer algumas adaptações, e que, portanto, não tem necessidade de qualificar, preparar e formar continuamente profissionais para se dedicarem a ela. Fávero (2004), que refaz o caminho desta história para dela tirar algumas lições, ressalta: “um capítulo dramático refere-se ao pessoal docente. Campanha após campanha, repõe-se o ‘voluntarismo’: pessoal malpreparado e malpago, insuficientemente assessorado.” (p.27). No caso do SESC LER, este é um dos seus diferenciais em relação a outros projetos de educação de adultos: intensa formação continuada das educadoras que nele atuam, além de ter nascido superando a idéia histórica de campanha, como um Projeto duradouro que possui Proposta Pedagógica, oferta de continuidade, espaço próprio para o seu desenvolvimento.

#### **“Vou aprender a ler e escrever / Vou estudar no SESC LER” (Amélia Santos)**

Na época do surgimento do SESC LER, além das influências externas havia também uma demanda interna para a interiorização do SESC, uma intenção da instituição em aumentar o número de unidades operacionais no interior dos estados da Região Norte, onde o SESC estava presente praticamente apenas nas capitais. Dessa forma, o Projeto nasce como uma iniciativa do Departamento Nacional, 100% financiado com recursos próprios desse

órgão, implantado primeiramente nos Departamentos Regionais da Região Norte, com exceção de Tocantins. A partir do ano 2000, o Projeto é oferecido aos outros Departamentos Regionais e aos poucos se expande para o resto do país, abrangendo hoje 18 estados da Federação (Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins), em 67 municípios, com 59 Centros Educacionais em funcionamento e outros oito em fase de implantação, além de funcionar em 53 salas de aula cedidas pelas comunidades. São, atualmente<sup>7</sup>, 477 turmas, 14.424 alunos e 553 educadoras.

Sendo um Projeto idealizado e financiado pelo Departamento Nacional, coube a este órgão os primeiros procedimentos para sua implantação e organização estrutural, que é a seguinte: o Departamento Nacional financia e faz a coordenação pedagógica do Projeto através da equipe de coordenação, formada por quatro profissionais da Gerência de Educação e Assistência Social. Essa equipe é responsável pela supervisão e acompanhamento pedagógico presencial e à distância; o levantamento, registro e armazenamento de dados sobre o Projeto e a comunicação interna destes; a leitura dos relatórios de professoras, orientadoras<sup>8</sup>, encarregados (as) e coordenadoras estaduais; a pesquisa e envio de materiais de estudo; a formação continuada das equipes, presencialmente e a distância.

Os Departamentos Regionais administram a verba enviada, contratam o pessoal e são também responsáveis pela coordenação pedagógica realizada por uma coordenadora estadual, que está sempre em contato com a equipe nacional e trabalha na sede do SESC Regional localizada na capital dos estados. Cabe à coordenação estadual: supervisão e acompanhamento pedagógico presencial e a distância; formação continuada das equipes, presencialmente e a distância; seleção de profissionais e acompanhamento do seu trabalho; a leitura dos relatórios das professoras, orientadoras e encarregados; acompanhamento da manutenção dos Centros Educacionais onde funciona o Projeto e da qualidade do lanche oferecido aos alunos. Para isso, a coordenação conta com o apoio dos setores administrativos do Departamento Regional e faz viagens freqüentes aos Centros.

Nesses Centros, que funcionam nos turnos de manhã, tarde e noite, e possuem a estrutura de uma escola, trabalha uma equipe de, no máximo, nove professoras<sup>9</sup>, dois vigias, e dois auxiliares de serviços gerais. A direção é dividida entre dois profissionais: uma

---

<sup>7</sup> Números de Dezembro de 2007.

<sup>8</sup> Uso aqui o feminino pelo mesmo motivo em que uso para as professoras.

<sup>9</sup> Nove turmas é a capacidade máxima do Centro, levando em consideração o funcionamento nos três turnos com as três salas de aula ocupadas.

orientadora pedagógica, responsável pela coordenação pedagógica do trabalho, e um encarregado(a) administrativo(a), responsável por toda a parte administrativa do funcionamento dos Centros. Os Centros Educacionais do SESC LER são construídos pelo SESC em terrenos doados pelas prefeituras numa negociação inicial realizada pelo Departamento Regional e acompanhada pela Gerência de Arquitetura e Engenharia do Departamento Nacional, que também é responsável pelos projetos arquitetônicos dos Centros e faz o acompanhamento das obras em parceria com técnicos dos Regionais. É importante destacar o caráter pioneiro do Projeto SESC LER como espaço criado especificamente para o trabalho com jovens e adultos, diferentemente da grande maioria dos projetos de EJA que se desenvolvem em espaços emprestados, adaptados e muitas vezes pouco adequados para a prática pedagógica com adultos. Sua estrutura física é formada por três salas de aula; uma cozinha para a preparação de lanches; uma área de convivência; instalações sanitárias e um campo de futebol para práticas esportivas; uma sala de leitura inicialmente composta de acervo literário e especializado na área de educação de cerca de 500 títulos, muitas vezes a única da cidade; além de uma sala para coordenação e administração da Unidade. Atualmente, muitas das salas de leitura estão se transformando em bibliotecas com mais de 3.000 títulos, sempre que há parceria com a prefeitura para ceder um funcionário que possa ficar responsável pelo atendimento ao público.

O SESC LER possui turmas também em salas de aula cedidas pelas comunidades criadas em três circunstâncias. A primeira, quando o Centro Educacional está em fase de construção e o projeto já funciona no município com uma turma a cargo da orientadora pedagógica. Na medida em que nesse período a orientadora está atuando como professora em sala de aula junto a essa primeira turma, constitui para ela um momento também de formação, uma experiência que irá ajudá-la a orientar o trabalho das futuras professoras do Centro. Assim que o prédio fica pronto, a turma é transferida para ele, e a orientadora forma novas turmas. Só então as professoras são contratadas e a orientadora passa a fazer a coordenação pedagógica do trabalho. A segunda situação se dá quando o Centro atinge sua capacidade máxima de nove turmas, mas ainda há demanda para a formação de turmas; ou quando é estabelecida uma parceria para escolarizar trabalhadores de uma empresa ou de uma associação de trabalhadores. Essas novas turmas, então, utilizam espaços fora do Centro, onde se encontra a demanda. Uma terceira, e mais recente situação de uso de salas da comunidade, é a abertura de turmas em municípios que não possuem Centro Educacional, onde o SESC LER se implanta sem a realização de construção.

O Projeto é gratuito para o público a que se destina, caracterizado, em sua maioria, por trabalhadores de vários setores, sem emprego fixo, mas principalmente ligados a atividades rurais de cultivo e extração, pesca, serviços domésticos, prestadores de serviços diversos, cuja renda mensal é menor que um salário mínimo; e por uma grande diversidade: adolescentes em situação de risco, quilombolas, grupos indígenas, idosos. No caso do SESC LER, o SESC atende à população como um todo e não apenas a comerciários. Em função desse público e em negociação com cada grupo, os horários de aulas são fixados a partir do horário possível de sua chegada, antes ou depois do trabalho. O período de férias também é flexibilizado de acordo com as sazonalidades de trabalho de cada região em relação às épocas de plantio, colheita, festas populares, turismo etc.

Quanto ao corpo de professoras, inicialmente pensamos que seria necessário desenvolver o Projeto com professoras leigas em função das distâncias e do difícil acesso às populações do interior do Brasil, especialmente da Região Norte. Porém, essa hipótese não se verificou na prática: todas as professoras do SESC LER freqüentaram o curso de magistério em nível médio, mesmo nos municípios onde o projeto foi implantado cujo acesso é mais difícil, como Feijó no Acre, Coari no Amazonas, Laranjal do Jari no Amapá, e Guaribas e Acauã, no Piauí. Muitas já terminaram ou estão cursando o ensino superior. No município de Guaribas, cujo acesso é dos mais precários, pois não há estrada, apenas um caminho estreito onde só passam veículos especiais, não há professoras e quase todas que lá atuam (no SESC e na prefeitura) vêm de cidades vizinhas e passam a residir na cidade.

Em 1999, começaram as aulas das primeiras turmas de alfabetização na Região Norte. No início, o objetivo definido pela instituição para o Projeto era apenas alfabetizar em um ano. Ao final desse primeiro ano de aulas, já era possível encaminhar alguns alunos para dar continuidade aos estudos do Ensino Fundamental. Porém, a oferta de turmas de escolarização de adultos a partir da alfabetização nas prefeituras do interior era muito pequena. Só no estado do Acre tínhamos 60 alunos de quatro municípios diferentes para encaminhar e só onze vagas disponíveis. Percebemos que era necessário oferecer a continuidade e, após negociação com a direção do SESC, isso se tornou possível. Dessa forma, o Projeto hoje está organizado em três ciclos de escolarização que correspondem aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental: Ciclo de Alfabetização, Ciclo I e Ciclo II, cuja duração é estimada em um ano letivo para cada um. As aulas são diárias, em turmas de no mínimo 25 e no máximo 30 estudantes, com atividades durante três horas, sendo duas horas e meia com atividades pedagógicas sistemáticas e meia hora de lanche e convivência social envolvendo jogos de mesa, música,

dança, rádio etc. Os alunos e alunas podem se engajar no Projeto a qualquer momento do ano (como registra a professora em 9/9/2005: “nesta tarde recebemos com bastante alegria o aluno Alberdan Júnior, com quem conversamos sobre as propostas oferecidas pelo projeto SESC LER.”). Também a qualquer momento pode-se avaliar (com a participação da professora, da orientadora e do próprio aluno ou aluna) que eles devem seguir para outro Ciclo. Após completarem essa etapa de escolarização nos Centros do SESC LER, os estudantes que desejam são encaminhados para dar continuidade aos estudos e terminar o Ensino Fundamental em escolas públicas. Na maior parte dos estados em que funciona o Projeto já foi obtida a autorização dos Conselhos Estaduais de Educação para certificar seus alunos e alunas.

O SESC LER se inscreve, portanto, entre as iniciativas que desenvolvem as três funções descritas por Cury (2000) nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora significa um avanço em relação à idéia de supletivo que sempre acompanhou a EJA com o sentido de resgatar um tempo perdido ou suprir uma carência de escolarização na chamada idade própria (outro conceito impróprio, se levarmos em consideração o direito à educação em qualquer período da vida). O reconhecimento da educação como direito do cidadão e da cidadã ao longo de sua existência desloca a idéia de compensação para a de reparação de um direito que lhe foi negado. Ao oferecer o início do Ensino Fundamental para jovens e adultos, o SESC LER trabalha para a reparação de uma dívida social histórica com esta população, e cumpre também a função equalizadora da EJA que diz respeito à possibilidade dos jovens e adultos voltarem a frequentar ou frequentarem pela primeira vez a escola. Cury (2000) considera que

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (p.38).

A terceira função da EJA destacada por Cury (2000), qualificadora, que para ele “mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA” (grifo do autor, p.41), tem a tarefa de propiciar atualização de conhecimentos por toda a vida e fundamenta-se na necessidade permanente de educação que o ser humano possui devido à sua incompletude. Neste sentido,

se pensarmos nas professoras como jovens e adultas aprendizes e no intenso trabalho de formação continuada desenvolvido no SESC LER, posso dizer que o Projeto também cumpre essa função.

A Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER foi elaborada pensando no trabalho de alfabetização em um ano (pela intenção inicial do Departamento Nacional), com assessoria da ONG Ação Educativa, mesma instituição que elaborou a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento de EJA publicada e distribuída pelo MEC (MEC, 1997), e discutida com as seis coordenadoras estaduais que formavam o Projeto na época. Dessa forma, tem semelhanças na sua estrutura com a Proposta Curricular do MEC e possui objetivos e conteúdos também presentes nela. Quando o Projeto passou a oferecer a escolarização até o final do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a Proposta Curricular do MEC passou também a ser nosso instrumento de trabalho. Além dessas, o Projeto SESC LER tem como fundamentação para o seu trabalho a Proposta de Educação de Jovens e Adultos do SESC (SESC, 1999), que apresenta dois eixos para subsidiar o trabalho da EJA no SESC desde a alfabetização até o Ensino Médio: princípios filosóficos e pedagógicos para atuação neste campo e a formação continuada de professores e professoras.

Os princípios contidos nesta Proposta estão principalmente baseados no pensamento de Paulo Freire, considerando o diálogo como base para a aprendizagem e para as relações entre estudantes, e educadores e funcionários, e deste conjunto com a comunidade. Os outros princípios de trabalho expostos na Proposta de EJA do SESC estão relacionados a este porque representam várias formas de diálogo. Referem-se à necessidade dos docentes reconhecerem os saberes dos educandos constituídos ao longo de suas vidas, propondo a superação de um tipo de educação, chamada bancária por Freire (1983), que considera os alunos depósitos de conhecimentos trazidos pelos professores e professoras; à participação dos estudantes na sala de aula e destes e da comunidade nas escolhas curriculares; à consideração da diversidade cultural presente nas turmas de EJA; e à abordagem interdisciplinar do currículo.

Em relação ao eixo de Formação Continuada de Professores a Proposta de EJA do SESC defende a profissionalização dos educadores de EJA, historicamente marcada pela atuação de voluntários e pela falta de formação adequada para as especificidades da modalidade que muitas vezes levou à infantilização dos alunos e alunas adultos. A Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER fundamenta-se nos mesmos princípios da Proposta de EJA no que se refere à valorização dos conhecimentos e experiências dos alunos e alunas construídos na realização de suas atividades cotidianas; à consideração da diversidade destes

saberes e à necessidade de fazê-los dialogar com os conteúdos escolares; e ainda ao direito à aprendizagem ao longo da vida.

Inicialmente, a Proposta do SESC LER apresenta aspectos mais operacionais do Projeto como: estratégias para identificação e mobilização da demanda de estudantes; engajamento e formação das educadoras; e características gerais relacionadas à idéia de combinar atividades pedagógicas para jovens e adultos com ações que o SESC já oferece nas áreas de cultura, lazer, esporte e saúde. Essa combinação de atividades expressa uma concepção ampla de alfabetização e de formação do Projeto.

Sua proposta é que o aprendizado da leitura e da escrita se realize numa constante prática de diálogo entre professores e alunos, de modo que jovens e adultos possam refletir sobre suas próprias experiências e desenvolver a consciência crítica sobre suas relações com o meio ambiente físico, cultural, social e político (SESC, Proposta Pedagógica do projeto SESC LER, 1999, p.5).

Esses objetivos se concretizam por meio de atividades como:

- realização de mostras, exposições de arte, projeção de filmes educativos e comerciais, apresentações teatrais e musicais abertas à comunidade. Uma das mais famosas mostras, que mesclava cinema e música, foi registrada por um professor:

Nesta segunda-feira foi realizada no salão de múltiplo uso do Centro Educacional do SESC LER, a primeira mostra de cinema com exibição da obra de Lotte Reiniger (cita as obras), pioneira dos desenhos animados do tempo do cinema mudo, com composição musical, acompanhamento e narração do grupo Gargântua. (17/09/2001)

- abertura a professoras da comunidade para participação nas atividades de formação continuada das professoras dos Centros Educacionais;
- atendimento a crianças de 6 a 14 anos com o Projeto Habilidades de Estudo (outra criação do SESC) no horário da manhã, em que é mais difícil formar turmas de jovens e adultos;
- oferta periódica de cursos e oficinas nos Centros Educacionais para geração de renda, que vem possibilitando a inserção de alguns alunos e algumas alunas no mundo do trabalho e ganhos financeiros por meio de iniciativas de comercialização de produtos e serviços;
- ações de saúde nas quais se destacam a parceria com outros projetos do SESC: o OdontoSESC de prevenção e saúde bucal; e o “Ver para Aprender” que oferece aos alunos consultas oftalmológicas e doação de óculos e encaminhamentos para cirurgias por meio de parcerias com outras instituições.

Em relação aos aspectos pedagógicos, são enfocados na Proposta Pedagógica do SESC LER três principais: (a) sua concepção de alfabetização, baseada no conceito de letramento

que “refere-se não apenas ao saber ler e escrever, mas principalmente ao saber usar a leitura e a escrita. Portanto, para passar da condição de analfabeta para a de alfabetizada, em alguma medida o indivíduo tem de incorporar a linguagem escrita em sua vida.” (SESC, 1999, p.9). A Proposta defende que, ao usar esse conceito como base para o trabalho de alfabetização, existem implicações metodológicas para a prática pedagógica, como a utilização do texto como unidade básica de ensino com a intenção de fazer os alunos entrarem em contato com a leitura e a escrita da forma que ela é utilizada na sua comunidade e na sociedade como um todo, promover práticas de leitura desde o início do processo e propor desafios de maneira que utilizem os conhecimentos que já possuem e possam ampliá-los; (b) referências básicas de instrumentos de trabalho das professoras com sugestões para organização de planejamento de projetos didáticos, para a organização da rotina da sala de aula e, para avaliação dos alunos. Neste último ponto, procedimentos de avaliação, a Proposta Pedagógica já foi superada pela prática das professoras e hoje acontece conforme sugestão feita pelo conjunto de professoras em 2000; e (c) a apresentação e fundamentação de cinco áreas de conhecimento, com seus objetivos e conteúdos: Artes, Estudos da Sociedade e da Natureza, Língua Portuguesa, Matemática e Movimento e Corpo.

Fechando o conjunto de documentos utilizados como suporte para o desenvolvimento do Projeto, existem as “Diretrizes de Orientação Pedagógica” (SESC, 2001), destinadas às orientadoras pedagógicas e coordenadoras, cujo objetivo é auxiliar seu trabalho no que se refere à formação continuada das equipes, planejamento do seu trabalho e articulação com a comunidade.

A partir de uma definição institucional de desenvolver um projeto de alfabetização de jovens e adultos, ele foi sendo construído com a contribuição dos profissionais que atuam no SESC LER. Nós, coordenadoras, professoras, orientadoras, encarregados(as) administrativos(as), em diálogo com os alunos e alunas, vamos construindo o projeto, definindo suas diretrizes e seus caminhos pedagógicos, aos poucos, à medida que as questões aparecem, à medida que tentamos e conseguimos brechas de atuação dentro da instituição, e fundamentados na nossa proposta pedagógica. Exemplos dessas escolhas que fizemos ao longo dos anos de funcionamento do Projeto são, entre outros, os procedimentos de avaliação recriados pelas professoras; a realização do Projeto Político-Pedagógico nos Centros Educacionais; a realização de reuniões de discussão e avaliação do trabalho com a participação de todos da comunidade escolar; a definição dos meses de férias em função da disponibilidade do alunado; as parcerias com outras instituições, e uma infinidade de

atividades que inicialmente não estavam previstas nos documentos e que foram sendo realizadas a partir das condições de cada município e da atuação de cada equipe. O trabalho que realizamos no SESC LER é baseado na nossa experiência prática, em nossos conhecimentos teóricos, nos estudos que fazemos e na nossa análise e intervenção na prática uns dos outros. Também em nosso faro, na nossa intuição e nas nossas apostas. Todos esses elementos se mesclam, e se conflitam, com as diretrizes legislativas e institucionais, a Proposta Pedagógica do Projeto, e as interpretações que cada um de nós faz desses documentos e como essas interpretações vão sendo trocadas e articuladas com o trabalho nas relações cotidianas.

O pensamento complexo (Edgar Morin, 1996a) auxilia na percepção da multidimensionalidade das situações e na compreensão da convivência de aspectos antagônicos, admitindo possibilidades diversas, como partes de um mesmo todo indissociável, com os quais convivemos cotidianamente no SESC. Vivendo essa experiência, aprendo que uma instituição patronal, que aparentemente serve apenas aos interesses de seus dirigentes, serve também aos trabalhadores. De um lado porque faz parte do interesse dos seus dirigentes formar trabalhadores mais capazes, e nessa idéia de capacitação que visa imediatamente a melhoria da produção no trabalho, os trabalhadores podem estar se apropriando de conhecimentos que contribuam também para a melhoria na sua qualidade de vida. De outro lado porque, no caso do SESC LER, por exemplo, vem contribuindo para a alfabetização de jovens e adultos no interior, melhorando as condições de vida e de trabalho dessas pessoas. Contribuí também para a formação de professoras nessas comunidades.

Por isso, oriento a ação desta pesquisa com a idéia de que, mesmo em estruturas hierarquizadas, fortemente burocratizadas e controladoras – como Foucault (1987) descreve as instituições modernas –, não é possível controlar tudo o tempo todo. Trabalho, portanto, com a possibilidade de buscar no cotidiano movimentos que mostram sua dimensão de transformação. Nos seus estudos, Certeau (1994) vai desvelando o poder que as práticas cotidianas ganham, e mostrando como os que são vistos como consumidores e dominados inventam maneiras não autorizadas de caminhar, e se apropriam das brechas de múltiplas e criativas maneiras. No Projeto SESC LER, percebo isso acontecendo em todos os níveis e relações entre os diversos profissionais e com a instituição.

Considerando esta complexidade, Célia Linhares (2005) relaciona a dimensão instituinte do cotidiano com “bons acontecimentos, fagulhas que nos deixam acreditar no futuro da escola, e dizem respeito a este momento interessante que vivemos em que as teorias

que temos não nos bastam mais e estamos descobrindo novas formas de descobrir e de nos articularmos para dar outras respostas não definitivas, novos instrumentos e ferramentas para alargar a participação das pessoas.”

Essa noção de movimento, de criação e de produção no cotidiano fundamenta para mim a possibilidade de sujeitos singulares em situações singulares criarem no e do seu tempo/espço pedagógicos alternativas de vida, construindo uma prática educativa a serviço dos próprios sujeitos nela envolvidos. Parece que, nos lugares mais adversos e de maior diversidade (e o Brasil é pródigo nisso), mais aumenta a possibilidade de brotarem experiências alternativas, abrir possibilidades, abrigar potencialidades e ampliá-las. São os desafios cotidianos e as relações que conseguimos estabelecer entre todos os envolvidos neste Projeto que o tecem e o concretizam. Alguns exemplos de criação e produção no cotidiano que o projeto SESC LER vem tornando possível e que servem à formação mais ampla de alunas e alunos, professoras, vigias, auxiliares de serviços gerais, administradores, orientadoras e coordenadoras, são:

- criação pelos alunos de grupos de leitores de poesia na praça, em São João da Baliza (RR);
- limpeza do igarapé foco de malária em Pacaraima (RR), a partir do desenvolvimento de um projeto didático em que estudaram esta doença;
- criação do “Fórum de Discussão de Gênero”, grupo de mulheres no Ceará. Sobre ele, uma professora registra: “considero os momentos de fórum e discussão de gênero muito importantes, pois percebemos uma melhor abertura das alunas com outras, até mesmo vizinhas que não se falam.” (4/3/2005)
- pré-vestibular comunitário para jovens de comunidade precária em Aracati (CE);
- seminários de educação organizados pelas professoras do Projeto no Ceará para os professores e professoras das comunidades, com o objetivo de discutir vários temas da educação;
- geração de renda a partir de cursos de qualificação profissional oferecidos pelos próprios alunos e por pessoas da comunidade. Em Rondônia, por exemplo, a partir de um curso de bordado em sandálias, uma aluna está produzindo e enviando sandálias para vender em Portugal, onde moram suas filhas, e agora também dá cursos para outros alunos (as) do SESC;
- realização de palestras relacionadas a projetos didáticos e sobre assuntos de interesse geral, para os estudantes do Centro e abertas à comunidade, conforme conta um professor: “ao

voltarmos do intervalo tivemos uma palestra com a responsável pelo ALANON<sup>10</sup> da cidade. Ela esclareceu para a turma qual o papel do ALANON, a função do mesmo na cidade, quais os desafios encontrados e o que fazer para ingressar nele.” (20/9/2005)

- grupo de pastorinhas, manifestação cultural típica do Rio Grande do Norte, formado por alunos;
- grupo de dança de marabaixo, manifestação cultural típica de Mazagão (AP), e o projeto “Sem Fronteiras”, destinado a modificar as relações entre jovens de gangues rivais dessa cidade que não podem avançar no território (bairro) uns dos outros, mas que se encontram todos no Centro Educacional para diversas atividades;
- limpeza do lixão da cidade de Benevides (PA), a partir do desenvolvimento de um projeto didático em que estudaram meio ambiente;
- atendimento a meninos infratores em Palmeira dos Índios (AL);
- em todos os Centros criação de hortas coletivas, escolinhas de vários esportes e inclusão na escola pela primeira vez, de vários jovens e adultos com necessidades especiais.

Reproduzo a seguir o relatório de um professor que registrou uma das reuniões gerais mencionadas anteriormente de discussão e avaliação do trabalho realizada em alguns Centros, porque mostra vários aspectos do cotidiano do Projeto:

No dia cinco de março de dois mil e um, às 16 horas, no refeitório do SESC LER, realizamos a segunda reunião com os alunos, professores e funcionários do Centro, a qual chamamos de “**Mesa Redonda**”, com a presença de todos os alunos, dos professores, encarregado administrativo e orientadora pedagógica, que deu início à reunião expressando qual a finalidade do nosso encontro e qual a sua importância para que possamos realizar nossas atividades com êxito. Depois falou da Mostra Viagem ao Corpo Humano, que será realizada nos dias 23 e 24 de março do corrente. Em seguida discutimos sobre o problema da frequência, que vem caindo nos últimos dias, e chegamos à conclusão de que este problema é em razão da distância, da existência de escolas próximas de suas casas, motivos de saúde e principalmente problemas de visão, motivo pelo qual já perdemos vários alunos, de forma que torna-se urgente e necessária a vinda do projeto “Ver para Aprender”. A seguir discutimos sobre a aprendizagem dos alunos, execução dos projetos e o que estão achando dos mesmos. De forma unânime disseram que estão gostando e aprendendo muito com as atividades realizadas. Dando continuidade, D. Agripina cobrou o uniforme que não chega e que está acabando com as suas roupas de missa e festa. Também discutimos sobre a rua que dá acesso à escola, que é muito escura e cheia de

<sup>10</sup> Associação de parentes e amigos de alcoólicos que compartilham sua experiência, força e esperança, a fim de solucionar os problemas que têm em comum.

poças d'água, onde toda noite pelo menos uma pessoa atola os pés na lama, e também em relação à segurança. Decidimos elaborar uma carta coletiva para enviarmos ao gerente da Companhia de Eletricidade solicitando a iluminação da rua, e outra para o Comandante da Polícia Militar, para que faça ronda pelo menos no horário de saída dos alunos. Nada mais a ser tratado, demos por encerrada a reunião. (5/03/2001, grifo do autor)

Nos relatos das professoras encontramos o cotidiano e a prática pedagógica desenvolvida no Projeto. A instituição dessa dinâmica de relatar a prática foi definida desde o início do Projeto, quando a equipe de coordenação no Departamento Nacional pensou na elaboração de registros diários da prática pedagógica por dois motivos principais. Primeiro, a necessidade de acompanhamento das atividades realizadas no interior do país pelas professoras e orientadoras tão longe de nós, que trabalhamos no Rio de Janeiro, de modo a permitir a realização do nosso trabalho de orientação pedagógica e formação continuada das professoras, que é o papel dos funcionários técnicos da área de Educação do Departamento Nacional do SESC. Há, porém, uma diferença entre o SESC LER e os outros Projetos do SESC. Sendo um Projeto implantado e financiado pelo Departamento Nacional, o papel da coordenação nacional não é apenas orientar os profissionais dos Departamentos Regionais quando solicitada: esta equipe atua diretamente na coordenação das atividades. Por isso, esse acompanhamento possui duas funções: controle, para saber como o projeto está sendo desenvolvido em cada município, de que maneiras as educadoras estão colocando a proposta pedagógica em prática, dialogando com sua realidade e seus conhecimentos; e, como consequência, a função de subsidiar nossas diversas maneiras de realizar a formação continuada.

O segundo motivo para a instituição dos relatórios foi propor e possibilitar às professoras uma maneira de refletir criticamente sobre o que fazem, uma idéia inicialmente fundamentada nas discussões e nas práticas de Madalena Freire nos seminários do Espaço Pedagógico<sup>11</sup>, que tomavam o registro de professoras como instrumento de reflexão sobre a prática. No decorrer de sua produção e utilização percebemos que os relatórios atingem também outros objetivos: registrar o desenvolvimento dos estudantes; funcionar como instrumento de análise e sistematização da prática; registrar a prática pedagógica de maneira a

---

<sup>11</sup> O Espaço Pedagógico é um centro de formação de professoras e professores que oferece diversos cursos de formação continuada, realiza seminários de discussão sobre diversas temáticas relacionadas à prática pedagógica e desenvolve grupos de estudos. As produções deste centro estão registradas em diversas publicações.

utilizá-la como ponto de partida para a formação continuada; socializar as experiências; documentar a história do projeto.

A dinâmica de elaboração e utilização dos relatórios das professoras era<sup>12</sup> a seguinte: as professoras das turmas do Centro Educacional de cada município os produziam diariamente e entregavam semanal ou mensalmente à orientadora pedagógica do Centro Educacional, que lia, comentava com cada professora o seu registro, socializava-os e planejava ações de formação a partir deles. Essa orientadora faz seus registros mensalmente. As orientadoras trabalham 40 horas semanais e as professoras 20 horas, sendo quinze horas com os alunos e cinco horas por semana para a realização de atividades de planejamento, estudo e registro do seu trabalho. A utilização dessas cinco horas é combinada pela equipe de cada Centro, de acordo com a disponibilidade das professoras e procurando ter o máximo de momentos em que todas possam estar juntas.

A coordenadora estadual, que trabalha na capital de cada estado, também lê e comenta os registros para fazer orientação e supervisão pedagógica e ações de formação continuada com as professoras e orientadoras a distância, e presencialmente em suas visitas aos Centros. Ela também registra mensalmente o seu trabalho e envia o seu relatório e os das professoras, orientadoras e encarregados(as) para a coordenação nacional. No Departamento Nacional fica a equipe que coordena e orienta pedagogicamente à distância, lendo os registros, fazendo orientação pedagógica com as coordenadoras estaduais (o contato da equipe nacional com as professoras acontece durante as visitas; a distância o contato é sempre com a coordenadora estadual), planejando ações de formação continuada que realiza em visitas mais esporádicas aos Centros e produzindo registros diários do seu trabalho e de todas as ações de formação que realiza. Os relatórios das professoras são lidos pelas orientadoras e coordenadoras estaduais (por estas de três em três meses), os das orientadoras são lidos pelas coordenadoras estaduais e nacionais mensalmente, e pelas professoras esporadicamente. A leitura dos registros das coordenadoras estaduais e nacionais não é uma prática sistemática, mas eles podem ser lidos por todos, de acordo com a necessidade. Os relatórios de viagem e das ações de formação feitos pelas coordenadoras nacionais são enviados aos Departamentos Regionais para serem lidos por todos.

---

<sup>12</sup> A dinâmica era assim desde o início do Projeto até agosto de 2007. Os relatórios utilizados nesta tese foram produzidos da forma como está aqui explicado, e o processo de mudança será explicado no final do Capítulo II.

Quando foi produzido o Convênio de Cooperação Técnico-Financeira<sup>13</sup>, que rege as bases do funcionamento do Projeto, a dimensão de controle dos relatórios tornou-se ainda mais explícita (embora esse documento não seja do conhecimento formal das professoras), pois ele estabelece a obrigatoriedade de produção e encaminhamento de relatórios pelos Departamentos Regionais como forma de prestar contas do trabalho realizado, já que o Projeto desenvolve-se com financiamento integral do Departamento Nacional. Apesar de a produção dos relatórios estar também relacionada ao controle e a uma obrigação burocrática, considero importante informar que em todos os nossos anos de experiência com esta dinâmica de relatórios, até onde conheço, não há notícia de que estes registros tenham sido utilizados como argumento, comprovante ou indicador para definir a demissão de qualquer professora.

Embora o desenvolvimento do Projeto SESC LER se faça com atividades diversas e tenha uma amplitude maior do que o trabalho realizado na sala de aula, conforme descrito páginas atrás, o foco dos relatórios solicitados às professoras são as atividades realizadas por elas com seu grupo de alunos e alunas e suas reflexões sobre esta prática. Dessa forma, os relatórios mencionam atividades que se relacionem a projetos didáticos realizados como parte da escolarização dos alunos, mas não costumam mencionar aquelas que estão no âmbito maior das ações dos Centros Educacionais, como cursos de geração de renda em parceria com outras instituições; atividades esportivas com a comunidade etc.

No papel de coordenadora do Projeto, a leitura e a utilização dos relatórios das professoras para conhecer a prática pedagógica e pensar em que e como contribuir para seu aprimoramento, buscando pistas para a formação continuada, foi gerando em mim um outro interesse em relação a esse material: perceber outras questões que não estavam tão explícitas nos relatos, como estão explícitos o conteúdo trabalhado e a dinâmica das ações pedagógicas propostas pelas professoras. Lançando mão da intuição e do estranhamento ao que já tinha se tornado familiar, pensei em buscar nesses registros mais do que subsídios para a formação das professoras: os próprios sujeitos que registram. Existiam indícios no material que me fizeram crer que fosse possível usá-lo como dado para a investigação sobre a reflexão das professoras e como esse próprio ato é constituidor e construtor da autoria. Propostos e produzidos para atingir determinados objetivos pedagógicos e administrativos dentro da estrutura do projeto, os relatórios foram lidos de muitas e incontroláveis formas, demonstrando que tudo sempre

---

<sup>13</sup> Este Convênio é um instrumento jurídico assinado pelo Presidente Nacional do SESC, representando o Departamento Nacional, e o Presidente Regional do SESC em cada Estado onde o Projeto está implantado. Nele está explícito o papel de cada parte no desenvolvimento do Projeto em relação aos custos de manutenção e ao apoio técnico das atividades.

tem outra possibilidade de ser olhado. Foi um movimento de olhar com outros olhos para situações ordinárias do meu trabalho, ou seja, para a produção de registros diários da prática pedagógica por parte das professoras alfabetizadoras com as quais me relaciono. Ato que Carlo Ginzburg (1989) ajuda a legitimar quando diz que para aprender o “ofício de conhecedor” é preciso ir além das regras preexistentes, colocando em jogo “elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.” (p.179).

Esses relatórios são um material único, registro das incertezas, das tentativas, das tensões, da rotina, dos sucessos e insucessos, do planejamento e dos imprevistos, elaborados sem intencionalidade acadêmica, e que uma intuição, conjugada com o conhecimento e a experiência, foi me dizendo insistentemente que poderia ser produtivo como material de pesquisa a respeito da formação continuada das professoras. A presença dos registros, a relação com eles, era intensa e as questões não paravam de surgir. Foi aumentando a vontade de pesquisar os relatórios para tentar responder algumas questões que me instigavam, perguntas que não queriam calar: os relatórios estão se constituindo em instrumentos de reflexão? Estão sendo instrumentos de formação ou um peso para as professoras? De que maneira isso acontece? Eles contribuem para a avaliação e o planejamento? São instrumentos de constituição das professoras como sujeitos de sua prática? De que forma isso acontece? Que intervenções/relações contribuem para que isso aconteça? O que favorece mais: a escrita ou a discussão? Como é a relação entre a teoria e a prática nesse caso? Como estão as professoras dialogando com as diversas fontes de conhecimento? Que conhecimentos sobre sua prática estão produzindo? Como isso é facilitado ou não e registrado nos relatórios? Como se faz o caminho ao caminhar, como se dá a apropriação desse caminho? Estas foram algumas das primeiras perguntas que despertaram, mais do que interesse, a necessidade da pesquisa, mas não exatamente as que foram trabalhadas.

Sempre me chamou atenção a relação da prática pedagógica com os estudos realizados, como esses estudos contribuía para a prática e como a experiência estava interpretando esses estudos e produzindo algo que é próprio das professoras. Seduzia-me discutir como a prática se relaciona com os estudos da formação continuada. Ou seja: como se faz o caminho ao caminhar? Esta pergunta, a qual muitos (poetas ou não) já responderam que é mesmo caminhando, me acompanha há muito tempo. E é nela que, num primeiro momento, ainda insistia porque motivava minha reflexão sobre o processo de formação continuada das professoras do SESC LER, mediado pelo uso de relatórios.

A idéia de que muitos elementos se entrelaçam e são apropriados pelas professoras para a produção de um conhecimento e uma prática próprios, cada vez mais engravidada pela prática, impulsionou a pesquisa. Pensava discutir a caminhada que se apresenta nos relatórios, questionando se eles expressam e o quanto expressam, na minha leitura, o processo de formação das professoras, pensando em uma possível contribuição para a melhor compreensão deste processo, a partir da utilização destes instrumentos. Assim, as primeiras questões de estudo pensadas para desenvolver este trabalho surgiram, como já dito, da relação da coordenadora com seu material de trabalho, elas me impulsionaram para a pesquisa, estavam presentes no projeto de tese e direcionaram as primeiras leituras dos relatórios. Eram elas: compreender o processo de autoria da prática pedagógica que se desenvolve nas professoras a partir da elaboração dos relatos diários; compreender mais profundamente a relação/produção de teoria e prática na formação de professoras; registrar a produção de saber pedagógico e o processo de autoria deste saber, pelas professoras que atuam em municípios do interior do Brasil. O interesse maior neste momento era estudar a produção do conhecimento por esses sujeitos. O problema transformou-se ao longo do caminho e passou a ter um foco maior no diálogo que as educadoras mantinham entre si e com os conhecimentos teórico-práticos com a mediação dos relatórios. O caminho desta mudança passo a tratar no próximo item.

Dessa forma, considero que, na pesquisa que ora apresento, a prática moveu-se em direção à teoria, pois a experiência demonstrou para mim a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito do papel destes registros como instrumentos de formação e de construção de conhecimento pedagógico para atuação junto a turmas de jovens e adultos. Um conhecimento que, desenvolvido no espaço/tempo do cotidiano, merece aprofundamento acadêmico, pois merece ser valorizado, socializado enquanto processo de produção de conhecimentos pelas professoras sobre a docência e pelas outras educadoras que, a partir da leitura e diálogo, refletem sobre a formação docente e sobre sua própria atuação e conhecimentos.

**“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”** (Antônio Machado)

#### A seleção dos relatórios

Os relatórios das professoras do SESC LER que chegavam à coordenação nacional eram lidos, comentados, discutidos e depois iam sendo guardados conosco em caixas-arquivo organizadas por estado. Guardados na esperança de algum dia podermos fazer algo mais com

eles: compilar atividades realizadas pelas professoras para serem socializadas entre todas; retirar e organizar por assunto as falas e histórias de vida dos alunos e alunas; realizar um registro histórico do projeto, marcando datas, pessoas, lugares; recolher dados numéricos para elaborar um gráfico de crescimento quantitativo do projeto; registrar casos de alunos e alunas que apresentavam especificidades mais marcantes e de que maneira foram tratados; reunir as diversas experiências de organização do currículo; relatar os diferentes projetos didáticos realizados nos Centros pelas turmas; e muitas outras possibilidades de exploração desse material que podem ser pensadas.

Outras tarefas, previstas e planejadas ou não, nos absorviam, e esse desejo nunca foi realizado. Nossa equipe é pequena: quatro pessoas para dar conta de questões administrativas (compras e consertos de equipamentos e livros, além de exigências internas da instituição: pareceres, relatórios, organização e apresentação de dados sobre o projeto) e pedagógicas (formação continuada: orientação pedagógica, planejamento das várias modalidades dessa formação, registros, leitura e discussão dos relatórios) de 59 Centros do SESC e 53 turmas que usam salas de aula cedidas pelas comunidades. Os relatórios eram recebidos, lidos e usados para realizar orientação do trabalho. Além de nós da coordenação nacional, esse objetivo era alcançado também com a leitura e discussão dos relatórios pelas orientadoras pedagógicas de cada Centro e pelas coordenadoras estaduais. Conseguíamos fazer com eles o que era o objetivo principal para o trabalho pedagógico nos Centros, mas não conseguimos fazer o “algo mais”.

Os relatórios utilizados neste estudo partiram de um universo cujo tamanho não posso precisar. Quando iniciei, em 2003, o projeto de pesquisa que deu origem a esta tese, tinha à minha disposição os relatórios de todas as professoras de todos os Departamentos Regionais que desenvolviam até então o SESC LER. Porém, a imprevisibilidade da vida, as incertezas, o acaso vão atravessando a pesquisa (e a pesquisadora) e são impressionantes e encantadores. Esses imprevistos, mostrando a banalidade e a complexidade do cotidiano, obrigaram a uma delimitação preliminar do material a ser usado na tese. No final de 2003 os relatórios formavam um amplo universo em termos de quantidade e diversidade. Produções de 14 estados diferentes do Brasil, de quatro anos de atividades do Projeto. A mudança de sede do SESC e a grande quantidade de caixas-arquivo, em que os relatórios estavam guardados separados por Departamento Regional, que ocupavam o banheiro, os armários, as estantes, as prateleiras e o chão da sala onde trabalhava a equipe de coordenação nacional, levaram a uma decisão superior de devolver os relatórios para suas autoras. Com isso, pensei em guardar para

a realização da tese os relatórios dos estados que eu visitava e onde acompanhava pessoalmente o trabalho, pois conhecia as professoras e era uma das interlocutoras delas na leitura dos relatórios no cotidiano da nossa prática de acompanhamento e formação: Alagoas, Amapá, Amazonas e Ceará. Nesses quatro estados estou envolvida com o projeto desde sua implantação e por isso conheço pessoalmente as equipes, os municípios e os alunos e alunas. Assim, o início da pesquisa não representa o começo do meu contato com o material, tampouco com os sujeitos e seus contextos. Essa decisão foi tomada junto com a equipe de coordenação do projeto no Departamento Nacional do SESC. Em um primeiro momento, os relatórios foram selecionados para o uso neste estudo a partir da leitura da coordenadora sem uma organização ou definição prévia. Fazia a leitura com dois olhos diferentes, com duas motivações e dois objetivos. Com os olhos de coordenadora, lia os relatórios assim que chegavam para o trabalho de acompanhamento e formação continuada das professoras. Com a intenção de pesquisadora separava e utilizava aqueles que chamavam atenção em função do que estava desenvolvendo no estudo naquele momento.

É interessante como as coisas vão se relacionando, como fios que se cruzam mesmo, na imagem muito utilizada em textos do campo dos estudos com o cotidiano. Nós que vão tecendo uma rede de relações movida pelo interesse ou pelo desafio que uma questão nos impõe. É essa questão que dá o recorte que (in)felizmente tem que ser feito. Infelizmente porque perdemos com o recorte, damos limite, estabelecemos fim para o que não tem fim – o conhecimento. Felizmente porque, sendo impossível conhecer a totalidade, podemos conhecer algumas partes buscando um conhecimento multidimensional (Morin, 2007).

Após a primeira seleção, em que fiquei apenas com os relatórios das professoras dos estados em que acompanho mais diretamente o trabalho, senti a necessidade de recortar e reduzir ainda mais o universo de relatórios porque não era possível realizar o estudo com todo o material produzido durante, no mínimo, três anos por cerca de 300 professoras em 46 Centros Educacionais e 25 salas de aula na comunidade (números do ano de 2004). Digo no mínimo três anos porque, apesar de o projeto SESC LER ter já sete anos de existência quando, em 2005, fiz a seleção definitiva do material, nem todos os Departamentos Regionais iniciaram seu desenvolvimento no mesmo momento. Em Alagoas, estado de implantação mais recente entre os trabalhados, o projeto está implantado desde 2003 em três municípios: Palmeira dos Índios, Teotônio Vilela e Arapiraca. Nos dois primeiros existem Centros Educacionais funcionando e no último há apenas uma turma que tem aulas em uma escola cedida pela prefeitura.

Amapá e Amazonas desenvolvem o projeto desde 1999. No Amazonas são oito Centros Educacionais nos municípios de Coari, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Tefé; e no Amapá são quatro: Amapá, Laranjal do Jari e Mazagão com Centros Educacionais e em Macapá em três turmas na sede do SESC. Nesses dois estados, as distâncias em relação às capitais são maiores e os acessos mais difíceis. No Amazonas, quatro municípios só são acessíveis por via aérea ou fluvial.

No Ceará existem cinco Centros Educacionais em Aracati, Crateús, Ibiapina, Quixeramobim e São Gonçalo do Amarante, e o Projeto funciona em espaços cedidos pelas comunidades em mais três municípios em uma expansão sem construção iniciada em 2004: Fortaleza, Iguatu e Itapipoca.

Para chegar a um universo compatível com a pesquisa proposta, era preciso reduzir o número de relatórios. Assim, optei por utilizar relatórios dos municípios onde o projeto funcionava há mais tempo em cada estado. Buscava constituir um universo que guardasse a diversidade percebida no contato com a realidade e possibilitasse o diálogo com várias professoras, entre aquelas que continuavam atuando no projeto e que podiam me autorizar a utilização de suas produções. Com esses critérios, foram definidos quatro municípios em que o trabalho começou com uma turma e uma professora que depois se tornou a orientadora pedagógica do Centro Educacional com muitas turmas. As datas consideram o início dessa primeira turma.

Mais uma vez a realidade impôs seus limites, porque essa primeira definição resultou em 164 relatórios, um número ainda excessivo para o estudo. Fiz um novo recorte a partir de um limite imposto pela equipe de coordenação nacional do projeto, definido em 2005, de que só receberíamos relatórios de professoras nos meses de março, junho, setembro e dezembro, porque, com o crescimento do projeto, já nos era impossível ler os relatórios de todas, todos os meses. Como nos meses de dezembro o funcionamento é parcial porque há um recesso entre o Natal e o Ano Novo, decidi ficar com os relatórios dos meses de março, junho e setembro em todos os anos de funcionamento do projeto em cada município. Decidi também usar os relatórios de todo o grupo de professoras do Centro de Alagoas (estado em que o Projeto começou por último entre os escolhidos), e ficar com os relatórios de metade dos grupos dos outros Centros maiores. Dos Centros do Amapá e do Ceará a metade representa três profissionais em cada um; sendo do primeiro dois antigos e um novo, e do segundo dois novos e um antigo. Em cada um desses Centros há um professor homem representado. Outro acaso determinou que, por fim, não utilizasse nenhum relatório do Centro no Amazonas,

Centro que passou por uma reestruturação com a saída de muitas professoras, após serem aprovadas em concursos públicos para as redes municipal e estadual. Com isso, não tinha relatórios de nenhuma professora em exercício nesse Centro, quer dizer, os relatórios que estavam em meu poder eram de professoras que não atuavam mais no Projeto. Por fim, no desenvolvimento da pesquisa trabalhei com 53 relatórios de 12 professoras diferentes produzidos até o ano de 2005. Cada uma dessas professoras tem pelo menos um relato usado nesta tese. O que chamo aqui de relatório é o conjunto formado pelos relatos diários de um mês.

Neste estudo, portanto, os relatórios que se tornaram material de pesquisa são registros das professoras sobre sua prática pedagógica, originalmente produzidos como instrumentos de reflexão e de acompanhamento pedagógico. É importante retomar este ponto para esclarecer que são registros diferentes de outros que têm sido abordados em grande parte dos trabalhos dentro desta temática – relatos de professoras – que se referem a histórias de vida de professoras. Dessa forma, o estudo é uma possibilidade de aprofundar o entendimento sobre esses registros e as alternativas de formação/reflexão da prática pedagógica e diálogo a partir deles.

No caminho tortuoso de selecionar os relatórios e estudá-los, fui descobrindo que a opção por pesquisar com o cotidiano é a opção pela incerteza. Não há modelos, e o processo está sempre em construção. Um chão que vai sendo tecido quando se busca compreender a complexidade da prática cotidiana, num processo em que vamos descobrindo pistas, produzindo, revelando, desvelando e velando aspectos desse tempo/espço do qual somos parte.

Sentia-me como se me atirasse em um abismo sem conhecer o anteparo. Só aos poucos descubro que é como o salto de “bungy jumping”: produz uma sensação maravilhosa e ao mesmo tempo um grande incômodo e há uma corda bamba que nos segura. No caso do “bungy jumping”, um esporte radical, existe um elástico que segura as pernas e a cintura do saltador que se atira de uma grande altura (montanhas, pontes, plataformas) num abismo. No caso da pesquisa, o que segura é a certeza de que estamos, todos nós e o mundo, “sendo”, como dizia Paulo Freire, e de que os sujeitos são “seres em evento”, em processo, como descrevia Mikhail Bakhtin. É saber que vamos construindo o processo com a ajuda de olhos que vão se tornando mais ágeis, de sentidos que vão se tornando mais aguçados e de sujeitos (colegas de trabalho, outros pesquisadores, estudiosos) que vão nos apontando pistas, produzindo, revelando, desvelando e velando aspectos desse tempo/espço do qual somos

parte. Conteí também com a ajuda de outros percursos já realizados e do conhecimento já produzido, porque toda produção de conhecimento é coletiva e histórica, assim como os sujeitos que o produzem.

#### O uso dos relatórios

A utilização do termo “*uso*” no título deste subitem é proposital. *Uso* no sentido que lhe confere Certeau (1994), relacionado às formas como as pessoas se apropriam e operam sobre as circunstâncias de seu entorno. As pistas iniciais que levaram à constituição desta pesquisa foram levantadas a partir dos relatórios em função de convicções pessoais, do juízo de valor, da experiência pessoal e coletiva. Assim, o *uso* feito dos relatórios neste estudo foi definido pela pesquisadora como sujeito, que também é, desta pesquisa. Essa interferência não deve ser escamoteada, ao contrário, deve ser ressaltada como parte da produção. Boaventura Santos (2002) vê o pesquisador como alguém que se coloca, argumenta a favor de uma posição própria, se envolve, é autor. O conhecimento produzido por quem pesquisa é sempre autobiográfico, e essa característica deve ser assumida e explicitada. Para ele a trajetória de vida nos seus âmbitos pessoais e coletivos, com seus valores e crenças “corre subterrânea e clandestinamente nos pressupostos ditos e não-ditos do nosso discurso científico.” (p.84). Por isso, não se pode separar a pessoa do que ela estuda, e é melhor deixar bem clara essa relação. No meu caso, como pesquisadora de um aspecto do Projeto que ajudo a coordenar, este é um fato que faz toda diferença.

A concepção defendida por Santos (2002) e praticada neste estudo, se contrapõe à noção de sujeito da ciência clássica moderna que Morin (1996b) descreve como uma “contingência, fonte de erros (...) por isso a ciência clássica excluiu sempre o observador de sua observação, e o pensador, o que constrói conceitos de sua concepção, como se fosse praticamente inexistente ou se encontrasse na sede da verdade suprema e absoluta.” (p.46). A idéia de produção científica difundida pela ciência moderna produziu a distinção entre sujeito e objeto para construir um conhecimento rigoroso sem interferências do ser humano concreto e de sua experiência, ou seja, pretensamente sem subjetividade, e contribuiu para formar no imaginário das pessoas a concepção de que o pesquisador deve ser neutro.

Por isso, inserido nesse campo de idéias críticas a esta visão dicotômica de mundo, de ciência e de sujeito pesquisador, meu estudo se coloca na contramão dessa idéia, na medida em que eu, que também estou me constituindo como sujeito, percebi, intuí as possibilidades do material e resolvi pesquisá-lo, num estudo no qual estou profundamente envolvida, ligada,

comprometida e que não existiria sem a minha subjetividade. O que dificulta sobremaneira o trabalho. Morin (1996a), que propõe pensar elementos, antes separados e vistos como antagônicos, em diálogo, reúne observador e observado, por serem, os dois, partes de um sistema único onde “o observador é possuído pela cultura que possui” (p.185). O princípio sistêmico do pensamento complexo em que todo e partes são inseparáveis para o conhecimento (é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes e vice-versa), ajuda também a compreender: a pesquisadora é, neste caso, parte intrínseca que tenta trazer para o espaço acadêmico sua (nossa) construção e seu (nosso) trabalho. Não é isenta, como nenhum pesquisador o é. Trata-se de sujeito que tem história e subjetividade constituída a partir dessa história, de sua experiência, e delas não pode abrir mão na relação com a pesquisa, com o que vai observar e com os outros sujeitos.

Quando penso na leitura que tentei fazer dos relatórios como pesquisadora, encontro a imagem do bordado formulada por João Wanderley Geraldi (1997)

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (Geraldi, 1997, p. 166).

Com Certeau também encontro a idéia de que a leitura não é uma atividade passiva, como não o é nenhuma outra atividade dos sujeitos de uma sociedade. Mesmo os que são considerados oprimidos criam no cotidiano que não é estático e onde as pessoas não se comportam como bonecos autômatos; ao contrário, inventam, são imprevisíveis e fazem coisas imprevisíveis. O leitor, portanto, não é um consumidor passivo das palavras, dos sentidos e das idéias do autor, dialoga com elas, cria novos e diferentes sentidos para o que foi dito pelo autor de forma dinâmica, no movimento de sua vida e com suas experiências.

Assim, escolhi fazer minha abordagem e meu estudo não da prática das professoras, mas do que elas dizem nos relatórios, dos conhecimentos que percebo que elas estão produzindo e praticando. Essa diferença precisa também ficar clara. Ao discutir os relatórios, pretendi atender para as questões delineadas para estudo, não abordar a prática relatada, fazendo intervenções pedagógicas a seu respeito e levantando as questões que precisam ser

trabalhadas com as professoras na sua formação. Isso já faço como coordenadora, não dizendo o que está certo ou errado, mas apontando questões que precisam ser discutidas e estudadas, tentando travar um diálogo. O que está registrado foi a base das considerações da pesquisadora, pois foi selecionado pelas professoras para relatar.

A própria busca, essa necessidade de compreender e atuar de maneira mais condizente com as convicções que tenho, foi impulsionada por todas estas contribuições e foi guiando o percurso da pesquisa e do uso dos relatórios. A noção de *deriva*, explicitada por Humberto Maturana (2001) e utilizada por Maria Teresa Esteban (2003), ajuda a descrever esse percurso: “um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias” (Maturana, 2001<sup>14</sup>, p.81 apud Esteban, 2003, p.132). Entendo que este sistema e suas circunstâncias são a própria (des)organização e dinâmica da vida cotidiana, e que na minha produção foi se traduzindo na maneira como a cada movimento, cada escolha que fiz, cada acontecimento produziam novas questões, novos entendimentos, novos posicionamentos sobre o material de pesquisa e sobre minha prática.

Ao longo do estudo, fui percebendo que muitos outros elementos estavam entrelaçados à prática pedagógica, à formação das professoras e às nossas relações mediadas pelos relatórios. Descobri, não sem dor e dificuldade, muitas outras relações, principalmente de poder, existentes na elaboração e socialização destes registros feitos pelas professoras do SESC LER. Aos poucos, novas perguntas foram surgindo, novas questões foram aparecendo e fui percebendo que seria impossível tentar pensar sobre a formação de professoras, a utilização dos relatórios como instrumentos de acompanhamento, e sobre os sujeitos neles envolvidos, sem ver as relações de poder que nos cruzam, nos constituem e nos formam. Mais uma vez, o pensamento complexo me socorreu para me ensinar a superar a concepção dicotômica e a ver os muitos lados das situações, o caráter multifacetado do mundo. Morin (1996a) tece o princípio dialógico que une noções antagônicas para pensar processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana. Com essa idéia básica e com a leitura de Michel Foucault, fui me aproximando da compreensão de que nosso diálogo acontece envolvido nas relações de poder, e a descoberta desta possibilidade de convivência entre estes aspectos (poder e diálogo), aparentemente antagônicos da nossa relação, me levou a discutir a noção de diálogo em tensão permanente

---

<sup>14</sup> MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. Tradução Cristina Magro. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 203 p.

com o poder e o controle. Mas as questões iniciais ainda permaneciam guiando o trabalho apresentado para o exame de qualificação.

A partir da discussão no citado exame e seguindo o impulso de me atirar com alguma segurança no abismo, me lancei a uma nova leitura dos relatórios com olhos já envolvidos nas lentes de algumas teorias e, nas discussões com outros sujeitos, companheiros neste caminho, comecei a questionar se as questões iniciais mencionadas acima, organizadas a partir do olhar de coordenadora, ainda satisfaziam os novos interesses. Em função de muitas discussões e contribuições de outros autores próximos e distantes no tempo e no espaço, e de nova leitura dos relatórios, surgiram outras questões, delineadas agora para orientar a leitura dos relatórios e o trabalho de tese, as quais estão perpassadas pela noção de diálogo como uma necessidade para o estabelecimento de relações entre os sujeitos envolvidos. As novas questões de estudo – relações de poder e possibilidade de diálogo; o diálogo das professoras como sujeitos produtores de conhecimento com o vocabulário do campo pedagógico; o diálogo das professoras e sua prática com as orientações dadas; o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos; e a aprendizagem a partir destes diálogos – serão abordadas nos próximos capítulos a partir dos relatos das professoras.

Acredito que o motivo e a realização de uma pesquisa devem ter origem na prática e a esta prática devem servir. A realidade nos desafia e, para entendê-la e lidar com ela, investigamos colocando em diálogo a teoria (conhecimento já produzido e organizado a partir da prática) e a prática. É nesse sentido e com esse espírito que me propus a pesquisar. O tipo de trabalho que desenvolvo (a construção cotidiana e coletiva de um processo educativo organizado e intencional em um projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos) e meu material de pesquisa (produção que emergiu desse trabalho) guardam coerência com um referencial teórico baseado no paradigma emergente de ciência de Santos (2002), que tem como uma das características privilegiar a pesquisa do que está próximo como forma de conceber e compreender o mundo; no pensamento complexo de Morin (1996a) a partir do qual aprendo com o princípio dialógico e percebo o movimento, os inúmeros aspectos, relações e possibilidades que caracterizam a realidade e seus acontecimentos; no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que, do modo como o compreendo, me incentiva a tratar da possibilidade de pensar sobre os registros diários de professoras a partir de um olhar diferente do institucional, já que como coordenadora tenho um objetivo definido ao ler os relatórios: colaborar com a formação continuada das professoras, e a partir disso realizo procedimentos previstos na organização do Projeto. Como pesquisadora, posso pensar nesses instrumentos de

forma a tentar descobrir que eles revelam muito mais do que foi inicialmente previsto e pensado como objetivo para sua produção, dentro da dinâmica de acompanhamento e formação continuada do Projeto SESC LER.

Acredito também que o trabalho de pesquisa deve ser construído no diálogo dos dados, com várias teorias, porque nenhuma delas sozinha é capaz de dar conta da realidade, nem nos guiar de modo único. Os relatórios que estou utilizando na minha pesquisa são textos reais que registram um texto (por analogia): a prática pedagógica. São também registros de parte da vida do alunado, do Projeto e das próprias professoras, suas autoras. Lê-los e estudá-los é também um processo de autoria (para Santos, 2002, o crítico literário também é autor), de se ver no que vê no outro e a partir do registro do outro, e só ver o que é possível para cada um em um determinado momento. Esse limite de visão é ampliado no diálogo com a prática, com as teorias, com as professoras, com outros “pares” do trabalho no Projeto, com outros autores que pensam/pensaram outras situações e que, por analogia, me ajudam a refletir sobre esta.

Por isso, na tentativa de ampliar as possibilidades de compreensão do Projeto, das nossas relações, do mundo e da vida, me apoio em autores diferentes, mas que se inserem no movimento maior de questionamento do paradigma dominante para a explicação da produção, articulação, interpretação e uso do conhecimento. Esta é a lente que uso prioritariamente para fundamentar o trabalho e a leitura dos relatos diários das professoras do Projeto SESC LER. Um referencial que me leva a fazer dialogar noções antagônicas como ordem e desordem, parte e todo, singular e geral, trazendo a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade e a multidimensionalidade como parte da problemática geral do conhecimento científico, e a pesquisar o micro, o cotidiano, o concreto, representados aqui pelo diálogo entre as professoras e as coordenadoras do Projeto mediado pelos relatórios, tentando perceber sua complexidade, suas especificidades e as questões que dele emergem. Uma maneira de fazer ciência que, mais do que aceitar e permitir, ressalta o acaso, o particular, que embora muitas vezes negligenciados como componentes do fazer científico, são tão importantes que, sem eles, torna-se impossível compreender a complexidade das situações.

A concepção dicotômica e distante entre sujeito e objeto, a pressuposição de que o único conhecimento válido é o conhecimento científico e a objetividade que separa teoria e prática, bases da ciência moderna, dificultam a problematização e a compreensão dos aspectos acima mencionados. Ao contrário, o diálogo entre os saberes das professoras e da pesquisadora, entre a teoria e a prática, entre aspectos aparentemente antagônicos presentes na elaboração dos relatórios e nas relações em torno deles, é fundamental neste trabalho.

Dessa forma, esta pesquisa faz parte de um campo que busca constituir uma concepção diferente acerca da produção de conhecimento, em que o lugar e os sujeitos dessa produção sejam relativizados e possam ser qualquer um (alunado e professorado, por exemplo), pois a ciência é um problema para todos os cidadãos (Morin, 1996a). Coloco-me entre aqueles que vêem a necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e virtude, defendendo uma ciência de cunho social, que contribua para o enriquecimento das nossas vidas e para a emancipação social (Santos, 2002). Assim, esta pesquisa pretende ser uma contribuição para a compreensão da constituição das professoras como sujeitos de sua prática, e dos diálogos possíveis neste caminho e insere-se no movimento que procura construir uma prática pedagógica revitalizada, fruto da reflexão e da experiência das professoras e coordenadoras, e que visa o estabelecimento de novas relações na escola e a aprendizagem significativa dos alunos e alunas, sempre buscando a constituição de uma sociedade mais justa.

Pesquisa, portanto, pensando no coletivo, por acreditar que podemos refletir sobre o que estamos fazendo, querendo nos assumir como sujeitos, com nossa responsabilidade e nossa responsividade<sup>15</sup>, no sentido de atuar no mundo. Pesquisar só tem sentido para mim se ajudar a melhorar a vida das pessoas. Isso não quer dizer que tenho uma concepção da ciência como redentora, mas que, como uma produção humana, a pesquisa deve servir às causas humanas. Mas também posso dizer que pesquiso para mim, tentando encontrar caminhos que me levem a uma prática mais democrática. Uso a palavra democrática inspirada no que disse Betinho, sobre relações que “se fundamentam na autonomia, independência, diversidade de pontos de vista e, sobretudo, na ética – conjunto de valores ligados à defesa da vida e ao modo como as pessoas se relacionam, respeitando as diferenças, mas defendendo a igualdade de acesso aos bens coletivos.” (Herbert de Souza, 1995).

O impulso de pesquisar pensando no coletivo e pensando em aprimorar meu trabalho já deixou muitas marcas, produziu conflitos e operou transformações, como será visto nos próximos capítulos.

---

<sup>15</sup> Termo usado por Bakhtin (1988) para designar a responsabilidade da pessoa pelo seu ato; o responder a alguém ou alguma coisa de maneira responsável que envolve um compromisso ético de quem responde.

“ESCREVER É UM POUCO VENDER A ALMA, A GENTE SE EXPÕE MUITO.”

(Clarice Lispector)

Logo no princípio do projeto SESC LER, quando tivemos a responsabilidade de planejar seus contornos gerais para dar início às atividades, o que se fez (e se faz) com permanente negociação com as diretrizes institucionais, nós, da equipe de coordenação nacional, propusemos o registro da prática pedagógica. No primeiro capítulo, relatei a motivação e as funções iniciais desses relatórios no Projeto – acompanhamento e formação continuada. Neste capítulo, pretendo discutir um pouco mais os limites da proposta de utilização dos relatos das professoras como instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico, de reflexão sobre a prática e de formação continuada, as tensões provocadas pelas relações de poder – constituintes da instituição, das professoras, das coordenadoras e do diálogo entre nós – especialmente relacionadas à sua dimensão de controle, mas também apontar algumas táticas das professoras que fogem ao controle; e maneiras que a prática e o questionamento / reflexão sobre este instrumento vêm mostrando como possibilidades de utilização nos desafios do cotidiano.

Para iniciar, considero importante retomar um pouco os motivos que levaram instituir os relatórios como uma tarefa de trabalho para as professoras. Em 1998, a equipe de coordenação nacional estava organizando a implantação do Projeto e era responsável por acompanhar e orientar diretamente, desde o Rio de Janeiro, as ações das responsáveis pelo Projeto em cada município no interior dos estados da Região Amazônica, com quem era difícil conversar por telefone e não havia possibilidade de comunicação via Internet (em alguns até hoje não há). Os relatórios escritos, que já eram uma prática institucional para nós,

pareceram a melhor solução para assegurar a nossa comunicação com as professoras nos municípios e fornecer subsídios para o acompanhamento e a orientação.

Os relatos têm permitido, a nós da coordenação, *ter uma idéia* de como estão sendo desenvolvidas as aulas. Revelam também crenças, soluções, dúvidas, necessidades, descobertas e desafios das professoras sobre os quais podemos fazer comentários e dar orientações para a prática, dialogando com as professoras, orientadoras e coordenadoras estaduais e com as teorias e a proposta pedagógica que nos apóiam. Desta forma, foram se tornando uma das principais referências para o planejamento de ações de formação de todos os tipos. Ao longo do tempo fomos percebendo, em análises não sistemáticas e não registradas, a importância e o papel formador destes relatos na configuração de uma prática pedagógica característica do SESC LER, o que inclui o desenvolvimento de projetos e unidades didáticas, num esforço de integração de conteúdos; a não utilização de cartilhas e livros didáticos e um intenso uso de textos literários e informativos nas aulas; uma estreita relação com profissionais e instituições das comunidades, que contribuem com seus conhecimentos e experiência para a ampliação dos conhecimentos dos nossos alunos e alunas. Quem lê para comentar, para levantar questões e propor estudos e trocas, e pode possibilitar a socialização dos registros entre as professoras de diversos municípios, enfim, para tematizar a prática, também se forma nessas e com essas ações.

Acredito que posso descrever o trabalho de formação no SESC LER como contínuo, constante e sistematizado na medida em que se realiza de diferentes e variadas maneiras, com regularidade e constância e não apenas em ações pontuais, e tem o objetivo de fomentar um processo de auto-formação, individual e coletivo, mais autônomo. Dentro da estrutura hierarquizada que temos, e apesar dela, vimos tentando realizar nosso trabalho na perspectiva da cooperação e tecer uma rede de formação em que todos contribuem com o diálogo prática – teoria – prática. No que se refere ao trabalho da coordenação nacional, vimos tentando realizar a formação continuada com base na crença de que todas aprendemos sempre e de variadas maneiras. A equipe do Departamento Nacional do SESC se propõe a ser um dos fios desta rede e procura desenvolver o trabalho de maneira a contribuir com orientações e discussões que permitam às equipes nos municípios desenvolver melhor o trabalho que estão criando, da forma como estão criando, tentando evitar a prescrição. Os pontos da rede se retro-alimentam mutuamente: a nossa prática e as teorias que as subjazem são fonte de discussão, estudo e trabalho das equipes nos Centros Educacionais. A prática das equipes e as teorias que as subjazem nos indicam o que estudar e trabalhar.

Esse trabalho se desenvolve com ações diversas. A distância, continuamente como rotina de trabalho, encaminhamos textos e materiais para estudo e consulta. A escolha dos textos é feita a partir do que percebemos nos relatórios que pode ser importante como leitura para as professoras. Fazemos intercâmbio das produções das equipes, relatórios e planejamentos de umas para as outras; lemos e comentamos com as coordenadoras estaduais, por telefone e e-mail, planejamentos e relatórios. Elas por sua vez comentam com as orientadoras e professoras.

Nas ocasiões das nossas viagens aos Centros Educacionais, realizamos, em algumas oportunidades, cursos sobre assuntos específicos, propostos a partir de questões que aparecem nos relatórios e indicam conteúdos pedagógicos para estudo, como as áreas de conhecimento, por exemplo. Num primeiro momento de ida a um Departamento Regional, realizamos uma ação chamada Implantação, quando fazemos as primeiras discussões sobre a Proposta Pedagógica do SESC LER e os princípios da EJA que norteiam a organização do Projeto, contidos na Proposta de EJA do SESC. Realizamos também uma ação que no SESC se chama Orientação Específica, que consiste em participar do trabalho realizado pela orientadora pedagógica e pelas professoras na sala de aula e discutir a prática cotidiana com a equipe utilizando como referência os relatórios, a Proposta Pedagógica, textos teóricos, planejamentos, instrumentos de avaliação dos estudantes e outros materiais. É quando nos aproximamos de um fazer que Weisz (2002) denomina “tematização da prática” e propõe “olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar” (Weisz, 2002, p.123).

Nos Centros Educacionais, as equipes vão gerando outras maneiras de se formar continuamente, embora muitas vezes ainda tenham dificuldade de se organizarem e de se perceberem como fonte de conhecimento. As professoras trabalham 15 horas semanais com a turma e recebem por 20 horas semanais, de maneira que têm 20 horas mensais disponíveis para realização do trabalho fora da sala de aula, sem alunos(as). Estas horas são distribuídas ao longo do mês de acordo com uma combinação feita por cada grupo para encontros e trabalhos individuais, e o tempo tem sido dedicado a: planejamento coletivo; troca de experiências; realização de grupos de estudo e discussão de temas relacionados à prática pedagógica; socialização de relatos e práticas das professoras; acompanhamento individual pela orientadora do trabalho de cada professora; avaliação do trabalho e dos alunos com o apoio dos instrumentos de avaliação; registro das atividades da sala de aula; discussão da prática pedagógica a partir da participação das orientadoras pedagógicas na aula e da leitura

dos relatórios. Em alguns Centros são organizados grupos em que as professoras estudam questões levantadas por elas, ou pelas orientadoras e/ou coordenadoras a partir da leitura dos relatórios. Elas selecionam livros e textos para ler e discutir em grupo. Para isso contam com o acervo pedagógico da sala de leitura dos Centros. Levantam questionamentos e o próprio grupo tenta responder com subsídios dos livros e textos e de sua experiência e conhecimentos práticos e teóricos. As equipes também programam estágios de professoras umas com as outras no mesmo Centro ou em Centros Educacionais diferentes. São realizados também cursos ministrados pelas professoras do SESC para professoras de outras instituições e para as professoras do SESC, ministrados pelas coordenadoras estaduais ou nacionais, ou por professoras contratadas com este objetivo, em que às vezes também é possível a participação de professoras de outras instituições.

Além de possibilitar o acompanhamento, a formação continuada foi justamente o outro motivo da escolha dos relatórios como instrumentos de trabalho: permitir a reflexão sobre a prática. À medida que se escreve e se pára para organizar o que vai ser registrado, é possível retomar e analisar o que foi feito, relacionar com o planejado, avaliar o que valeu, as dificuldades, o que deve ser revisto, o retorno dos alunos, de que maneira eles se relacionaram com as propostas, que avaliação fizeram, que desempenho tiveram, fazem-se escolhas sobre o que será priorizado para registro. No documento “Diretrizes para a Orientação Pedagógica do Projeto SESC LER” estão postos o papel, a importância e o sentido deste registro para a formação das professoras:

Quando escrevemos, precisamos analisar que aspectos são essenciais e precisam constar do relato e que partes podemos omitir. Temos que decidir por onde começar, como organizar as idéias e os fatos de forma coerente, que comentários e esclarecimentos fazer. Provavelmente, vamos ter que reler e corrigir alguma parte que ficou obscura. Muitas vezes, diante da necessidade de escrever, percebemos que nossas idéias não estão tão claras como pensávamos. Enfim, ter que escrever sobre sua prática induz o educador à reflexão, dando um primeiro impulso para que se ultrapasse a simples constatação. Ao escrever sobre a prática educativa, produzimos, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado acerca de nossas experiências e crenças, o que vai favorecer também a comunicação de nossas idéias e a reflexão coletiva. (SESC, 2001, p.21)

Ao escrevermos, está sempre presente um “ausente”, ou seja, o interlocutor, o destinatário, aquele para quem escrevemos. Neste caso, as professoras escrevem para contar a orientadoras e coordenadoras o trabalho desenvolvido. No momento em que estão distanciadas da ação as professoras se põem a escrever, registrando seu trabalho com a

mediação deste “ausente” interlocutor. Na opinião de Geraldini (1997) este distanciamento já é parte da formação continuada, porque necessariamente a escrita é revisitar o vivido e semi-estruturá-lo de outra forma, com a linguagem. Refazer o vivido através da linguagem possibilita pensar sobre ele, proporcionando uma qualidade diferente à experiência.

Philip Jackson (1998), que realizou pesquisa com muitas horas de observação de aulas e entrevistas com mais de 50 professores e professoras para conhecer as concepções implícitas dos docentes sobre seu trabalho, identifica como pré-ativo e pós-ativo aqueles momentos em que, longe dos alunos e alunas, o docente planeja e pode refletir melhor, realizando atividades como “a identificação de trajetórias alternativas de ação, de deliberação consciente sobre as opções, a ponderação dos dados, a avaliação dos resultados” (p.184). Com isso penso que na escrita deste material, que tem como um dos objetivos a reflexão sobre a própria prática, mas direcionado a uma interlocutora, a própria pessoa que escreve pode se tornar também interlocutora, na medida em que se distancia e retorna ao texto para pensar sobre ele e seu conteúdo.

Se a escrita era o meio para a reflexão, nossa crença no potencial da reflexão ligada à formação estava fundamentada em Paulo Freire (1993), fonte básica sobre o assunto no campo da educação brasileira

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do *contexto teórico*, tomando distância de nossa *prática*, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do *contexto teórico* ‘tomamos distância’ de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (p.104-5) (grifos do autor)

A partir, portanto, da necessidade da equipe de coordenação nacional de encontrar um meio para se aproximar das professoras e de sua prática com o objetivo de realizar o trabalho de coordenação e orientação, e acreditando esta equipe que a escrita de relatórios diários seria uma forma de contribuir para um movimento formativo de ação-reflexão-ação, eles foram instituídos como tarefa profissional das professoras do Projeto SESC LER.

Até aqui, tentei descrever um pouco a motivação e a intenção que nos guiaram a princípio para organizar a dinâmica de produção e socialização dos relatos e como que eles contribuem para a formação. A partir daqui tento problematizar alguns aspectos desta dinâmica com descobertas realizadas neste estudo sobre os muitos lados que ela pode ter.

Possuindo potencialmente as possibilidades de reflexão e formação, os relatórios possuem também limites relacionados à obrigatoriedade de fazê-los; a como eles são utilizados; às relações entre as educadoras que os produzem e as que os lêem dentro da estrutura hierárquica em que atuamos. Estes relatórios são fragmentos do cotidiano, registros do que é repetitivo, banal, rotineiro e do que é imprevisto, singular, criação, diferença, irrepetível, imprevisível, complexo. Mostram e expõem o cotidiano que contém e é constituído por todas essas características. Mostram, porém, de maneira parcial, sob a ótica de quem escreve, o que percebem, guardam, querem registrar e expor a respeito do que fazem. São registros de partes (sob a perspectiva das professoras, atravessada por muitas visões) deste cotidiano que se produz permanentemente, de sua repetição e singularidade, características também da prática pedagógica. E são produzidos na dinâmica deste cotidiano, enquanto se produzem também o projeto, a prática pedagógica, as professoras, a vida. Por isso, nesta discussão sobre as questões envolvidas na elaboração dos relatórios do SESC LER, parto do pressuposto segundo o qual o que está escrito é a versão de cada uma a respeito do que se passou nas aulas. Ao levantar questões sobre estes fragmentos que são os relatórios, não estou tentando adivinhar ou fazer da minha leitura a única e verdadeira sobre o que a professora pensou, fez, e com que intenção. As questões que levanto são um ensaio de reflexão, uma tentativa de fazer o diálogo: pensando no trabalho delas reflito sobre o meu trabalho.

Ao longo da pesquisa com os relatórios fui descobrindo que os limites relacionados ao fato deles serem fragmentos não são os únicos. Os limites também estão nas relações de poder, na medida em que, sendo um registro solicitado pela coordenação, há uma tensão no fato de as professoras escreverem não para si mesmas, mas para um outro. A mesma escrita que páginas atrás descrevi como forma distanciamento da ação e reflexão sobre ela é também instrumento de poder. Maurizio Gnerre (1994), que faz uma discussão sobre a relação entre poder e linguagem tratando da tensão entre oralidade e escrita ao longo da história das relações entre as sociedades européias e americanas, e do poder que a escrita assume em nossa sociedade grafocêntrica, ajuda a pensar no peso que a escrita ganha no contexto do Projeto. Este autor associa a oralidade à expressão do povo, uma forma mais livre e mais criativa de usar a língua, e define a escrita como expressão dos grupos hegemônicos que fazem e dominam sua normatização e dela se servem para dominar. No nosso caso, a tensão entre oralidade e escritura se estabelece também por ser a oralidade a forma de expressão privilegiada pelas professoras em geral, e a escrita, forma de expressão privilegiada na tarefa, exigida pelo Projeto, de registrar a prática. Ter de escrever sabendo que o texto será lido por

pessoas que estão em posições diversas (geográficas, funcionais e hierárquicas) na instituição e na rede de formação pode ser encarado como um ato de constrangimento, especialmente em uma instituição que tem a hierarquia como um dos eixos de sua organização, como o SESC. Essa condição me parece também conformar as professoras, sua atuação e sua escrita nesta relação.

Pude descobrir os limites relacionados às questões de poder ao olhar um pouco mais cuidadosamente para relatos como este:

Dando continuidade, respondemos alguns questionamentos sobre o texto: qual o nome da música? Quem escreveu o texto? Quantos parágrafos possui o texto? Dentre outros. Após esclarecermos todas as dúvidas e socializarmos as respostas, partimos para uma atividade de escrita, enfocando opiniões sobre a música. Para isso aguçamos com idéias e pontos que poderiam ser abordados, buscando sempre valorizar a opinião dos alunos. Percebemos que a música é um recurso muito rico para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Visto que nossos próprios alunos colocam empecilho para esse crescimento, contudo estamos oferecendo muitas atividades favorecendo a leitura e a escrita.

Muitas vezes fico pensando em que aspecto preciso melhorar, para que meus alunos percebam com mais prontidão que são capazes de desenvolver qualquer escrita. Mesmo sabendo que estamos em processo de alfabetização, não combina dizer que os alunos são desatentos no que fazem, como esse nome esclarece “PROCESSO”, algo conquistado pausadamente. Alguns rapidamente avançam de nível, outros precisam de muita cautela e análise, para que esse diagnóstico seja concluído. Sabemos que alfabetizar é uma responsabilidade sem preço, tenho algumas dificuldades, mas que estão sendo solucionadas com muito estudo; confesso que estou me esforçando.

Pois bem, continuando o que interessa, nossas atividades em sala de aula vêm sendo realizadas com sucesso. Essa seqüência de atividades batizada por “meu nome, minha identidade” está sendo super legal, pois além de trabalharmos os nomes próprios, trabalhamos também a escrita de forma diversificada e logo percebemos os frutos dessa colheita. Nossas aventuras com a leitura e escrita estão sendo geniais. (2/3/2004)

Na leitura do fragmento de relatório acima, percebo a expressão de alguém que reflete sobre seu trabalho, pensando em aspectos a aprimorar, ao mesmo tempo “respondendo” a si mesma com o esclarecimento a respeito da alfabetização como processo, avaliando seu próprio trabalho, a aprendizagem do alunado e a melhor maneira de mediar essa aprendizagem. Aparece também abertamente a dificuldade sentida nessa relação conhecimento/aprendizagem/mediação. Mas percebo que junto aos conhecimentos, orientações e questões pedagógicas, há marcas das relações de poder que permeiam a elaboração do relato que se fazem nítidas para mim em expressões como “preciso melhorar”, “confesso”, “continuando com o que interessa”. Essas palavras podem revelar que o relatório

nesse momento não é visto apenas como espaço e instrumento de reflexão, mas de prestação de contas. A professora se mostra de várias maneiras nesta relação de poder: aquela que se “confessa” em “falta” com o estudo e admite sua “culpa” ao dizer que se esforça; aquela que se apropriou de um discurso provavelmente feito pela orientação pedagógica (na figura da orientadora pedagógica, da coordenadora estadual ou nacional, ou ainda das três) quando diz que no processo de alfabetização “não combina dizer que os alunos são desatentos no que fazem”. A professora pode ter usado este discurso por ter aprendido seu conteúdo e/ou pode ter se apropriado dele para demonstrar às suas interlocutoras que aprendeu. Ao lê-la, a orientadora e a coordenadora poderão perceber/interpretar como uma “resposta” às suas ações de formação. Ainda quando, no último parágrafo, a professora sai de uma reflexão mais explícita sobre os desafios que seu trabalho lhe traz e “continua o que interessa”, ela demonstra ter clareza do caráter de prestação de contas e de controle presente nos relatórios. Voltar “ao que interessa” é voltar a descrever o trabalho realizado para satisfazer a esta dimensão do relatório, dando a entender que percebe o propósito institucional deste instrumento: ser fonte de conhecimento sobre a prática das professoras e para o planejamento de ações de formação continuada.

Essa professora se caracteriza por fazer várias reflexões num tom confessional ou de prestação de contas ou justificando algo. Posso considerar que essa não é uma situação individual e isolada, mas está constituída no coletivo e, ao levantar estas questões, percebo a complexidade presente na escrita dos relatórios, na medida em que eles trazem entrelaçados vários aspectos: reflexão, submissão, aprendizagem, confissão, controle etc. A atitude da professora, que, ao refletir, confessa e que controla sua própria reflexão dizendo precisar voltar ao que interessa, me fez pensar que mais do que o discurso – que expus inicialmente sobre as intenções com os relatórios – a prática de sua utilização vai construindo o pensamento e a ação sobre eles. Os relatórios têm representado para nós uma grande contribuição ao trabalho, um instrumento riquíssimo de possibilidades para pensar e discutir a prática pedagógica, e algumas possibilidades de diálogo. Porém, é preciso ter claro que eles não são apenas isso. Esta constatação, de que por trás dos relatórios havia muito mais do que a nossa boa intenção em contribuir para a reflexão das professoras sobre sua prática e para a formação continuada de todas nós, e que pode parecer evidente para alguns, representou, para mim, um choque.

Encontrei em Bakhtin (2003) uma forma de entender essa situação. Segundo ele “a forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo, mas não pode ser

independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro.” (p.177-178). Ou seja, a produção das professoras está determinada pelas condições em que produzem, pelo propósito com que produzem, pelo tipo de texto que são solicitadas a produzir. Além disso, se parto do pressuposto de que o que está escrito é a versão de cada professora sobre o que aconteceu em suas aulas, como disse páginas atrás, sei também que esta não é uma produção de um indivíduo isolado de seu mundo. Recorro também a Bakhtin (1988) para entender que a enunciação (produto do ato de se comunicar) é histórica e socialmente constituída, por isso ligada sempre a enunciações anteriores. Ela é individual, mas sua forma e conteúdo estão determinados por um campo de comunicação, um gênero de discurso. Assim, além de ser condicionado pela situação em que produzem, entendo que o que dizem as professoras não são escolhas individuais apenas. Seu registro está impregnado pelo discurso de seu contexto, de seu lugar no mundo, por um discurso pedagógico socialmente valorizado, pelos gêneros de discurso aceitos pela instituição e dentro do campo pedagógico, já que o sujeito age dentro dos limites de sua cultura.

Pergunto-me, então, quais são os limites da nossa cultura e de que maneira eles se articulam com a nossa dinâmica de utilização dos relatórios no SESC LER. Quem me ajuda a buscar respostas é Foucault com uma grande pergunta que está por trás de seus estudos: *como, de que modo* (Foucault, 1995, Rosa Maria Fisher, 1999). O *como* de Foucault quer descrever de que modo a sociedade chegou a ser o que é, de que modo determinados procedimentos foram construídos; e saber como os procedimentos que conhecemos se constituíram pode ajudar a desmistificá-los e a pensar em alternativas de fazê-los diferentes.

A questão *como* de Foucault nos ensina a pensar de que maneira nos evadimos do *para que*. *Como* e *para que* são duas questões imprescindíveis para a reflexão sobre a realidade e sobre nossas práticas. Acredito que, se tivermos clareza sobre o caráter de controle embutido no relatório e, principalmente, para que e para quem é o controle, teremos a chance de fazer dele um momento/instrumento, espaço/tempo de reflexão mais adequado à nossa proposta de trabalho. Na tentativa de dar resposta às perguntas para que e para quem são feitos os relatórios, acredito encontrar também uma discussão sobre o poder. A reflexão sobre algumas práticas que já se tornaram cristalizadas pode conduzir a encarar a relação percebendo o que vai sendo produzido nesse entrecruzamento, em que estão sempre presentes o projeto institucional e as concepções hegemônicas, mas também relações em que todos os sujeitos possam compartilhar reflexões e conhecimentos. Relações que não dependem da

nossa intenção, mas da relação de forças que se estabelece no cotidiano. Não adianta saber apenas para onde queremos ir, é necessário saber também como as coisas se dão. Esforço-me também por fazer esta pergunta, *como*, sem a pretensão de respondê-la totalmente, mas com a intenção de perceber o que fazemos e de que maneira fazemos, para nos ajudar a não cair em armadilhas e de, por outro lado, dar visibilidade ao que nos parece (momentaneamente, provisoriamente) satisfatório.

O pensamento de Foucault tem o caráter de destrinchar as instituições, revelando a rede de poderes nelas contida, seus efeitos, formas de circulação e sua ligação com a produção dos saberes, e contribui para a percepção da capilaridade que o poder assume. Toda a descrição que faz Foucault (1987) da gênese e da intenção de determinados procedimentos existentes em nossa sociedade, naturalizados com o tempo e o uso, me fizeram reconhecer os relatórios também como uma forma de disciplinarização e de controle, na medida em que as professoras escrevem também para mostrar ao outro (coordenação) o que fazem e como fazem e a partir deles a coordenação orienta como fazer. Nessa relação, a coordenação se mostra como representante de um poder que examina sutilmente para dominar. Foucault nos ensina que é preciso tomar cuidado, pois a vigilância, a disciplina e seus mecanismos estão na gênese destes instrumentos, constituem, além da realidade, o imaginário a respeito deles. Se isso não for clarificado e enfrentado, não pode ser superado e transformado em algo que seja mais do que isso. Assim, se forem produzidos simplesmente para cumprir uma determinação burocrática da instituição (e neste momento nós da coordenação, que solicitamos os registros, somos a instituição), os relatos poderão servir de modo pontual e pouco profundo aos sujeitos professoras, mas talvez nem sempre sirvam à sua reflexão e à sua prática.

Dessa forma, tentando clarificar, enfrentar e compreender mais aspectos, entre limites e possibilidades, da nossa proposta de fazer dos relatórios instrumentos de acompanhamento, formação e reflexão sobre a prática, aprendi com o estudo das idéias de Michel Foucault (1987) sobre as relações de poder que os mecanismos de controle são constituidores do ser e que o poder produz e apoiei-me também na teoria da complexidade (Morin, 1996), que me apontava a contradição, a pluralidade e a multidimensionalidade como características da vida. Percebi, com isso, que, para além das nossas intenções de usar os relatórios como registros de um saber pedagógico que vem se constituindo e fazer deles fonte de reflexão e pesquisa sobre a prática, para as próprias professoras e para quem ajuda a orientar seu trabalho existe nesta proposta um forte componente de controle das atividades das professoras. Com este mesmo

olhar, também pude tentar entender a proposta e a realização da reflexão nestas condições com outros meandros, e ver outros lados e outros sentidos que ela assume no nosso cotidiano.

Assim, a partir do panorama inicial da dinâmica de escrita e o uso dos relatórios, dessa pequena reflexão sobre o relato da professora, na qual tentei visibilizar indícios das relações de poder que nos atravessam, e voltando aos relatórios com estas duas referências (idéia de complexidade e estudos de Foucault sobre o poder), quero iniciar uma discussão sobre o controle e a reflexão, questões bastante presentes nos relatos, que tensionam a nossa busca pelo diálogo e que contribuem para a minha melhor compreensão da nossa constituição como sujeitos nessa relação e as possibilidades de diálogo que ela abriga. O controle pelo impacto que causou, e a necessidade descobrir de que forma ele se apresentava e interferia no nosso diálogo. A reflexão por ser um dos motivos principais da instituição dos relatórios como tarefa profissional para as professoras.

### **Controle e/ou táticas?**

O fato de a palavra *controle* ser um *significante poluído*<sup>16</sup> relacionado normalmente apenas à fiscalização, domínio e subjugação, contribuiu para que, ao iniciar os estudos desta tese, surgisse em mim uma resistência a esta idéia. O incômodo provocado pela “descoberta” do controle como parte do trabalho da coordenação me fez querer saber um pouco mais sobre como isso acontece, de que maneira um instrumento pensado para potencializar o trabalho das professoras possui também uma dimensão disciplinadora. Naquele momento, em que a idéia de controle ainda possuía para mim um único sentido negativo, de fiscalização, os dois aspectos, fiscalizar e potencializar, me pareciam excludentes. Tentar discutir o controle um pouco mais amplamente foi uma oportunidade para matizar esta noção, e perceber também suas outras possibilidades como, por exemplo, pensar que não é possível desenvolver processos democráticos sem mecanismos de controle.

A leitura de Michel Foucault<sup>17</sup> provocou em mim novas perguntas e questionamentos a respeito da escolha de fazer o acompanhamento pedagógico através de relatórios diários das professoras. Produzidos dentro de uma instituição hierarquizada e controladora, com o objetivo de acompanhar o trabalho realizado à distância, os relatórios não poderiam estar a

---

<sup>16</sup> Aprendi esta formulação com o Prof. Dr. André Queiroz durante sua palestra “Política e Análise do Presente”, proferida no SESC, em 1º de junho de 2007. Na palestra, ao tratar do conceito de poder para Foucault, o professor descrevia a palavra poder como um significante poluído em nossa sociedade.

<sup>17</sup> Com a leitura de textos seus (principalmente 1986, 1987 e 1995) e de outros autores que utilizam seu trabalho, especialmente Larrosa (1994) e Fisher (1999).

serviço do que Foucault (1987) chama de poder disciplinar? Não seriam também uma forma de disciplinarização? Sendo este poder disciplinar exercido de forma sutil, sem ostentação nem explicitação de seus mecanismos de poder, não seria mais ameaçador para o sujeito, levando-o ao assujeitamento?

Buscando respostas para estas perguntas, deparei-me com uma característica intrínseca da instituição SESC reproduzida no Projeto SESC LER e decisiva para a escolha dos relatos escritos como forma da comunicação: a estrutura hierárquica. Está previsto que, mesmo havendo uma coordenação estadual em cada Departamento Regional, o Departamento Nacional tem a incumbência de coordenar o Projeto diretamente. A distância e o número de professoras (são 477) impossibilita o diálogo direto entre a equipe de coordenação (composta por quatro profissionais) sediada no Rio de Janeiro até cada uma delas distribuídas por tantos municípios no interior. Organizamo-nos da mesma forma que Foucault (2006) descreve a operação do Estado nas suas tentativas de dominação de territórios: “centralização piramidal que permite o controle desses saberes, assegura as seleções e permite transmitir, de baixo para cima, os conteúdos desses saberes e, ao mesmo tempo, de cima para baixo, as orientações de conjunto e as organizações gerais que se deseja fazer prevalecer.” (p. 194). Dentro da estrutura hierárquica, em que uma pequena equipe precisa coordenar um grande número de profissionais trabalhando em um mesmo Projeto com uma mesma Proposta Pedagógica, um dos objetivos do controle realizado pelos relatórios é formar um discurso normalizado, único, homogêneo, fazer com que as professoras sigam as orientações da coordenação e da Proposta Pedagógica. Na idéia de acompanhamento pedagógico há uma dimensão de controle do trabalho realizado em cada município: conhecer o que fazem as professoras, como concretizam a proposta pedagógica, de que maneira se relacionam com os alunos, que conteúdos trabalham, como planejam etc. Existe neles também um sentido de controle, não apenas para saber o que estão fazendo, mas para, sabendo, disciplinar as professoras num padrão de atuação exigido pelo Projeto, ou seja, a solicitação deste relato é uma forma de constituir o poder disciplinar que produz subjetividade, uma certa forma de agir e de registrar. Uma subjetividade produzida nas relações entre as professoras e seus relatos e também entre as professoras e as demais educadoras entremeadas por um controle que existe e está explícito na medida em que as professoras sabem que seus relatos serão lidos por orientadoras e coordenadoras. No último relato apresentado, onde a professora assume o discurso da orientação e coordenação pedagógica, este disciplinamento aparece claramente. Mas, além

desta forma, o controle, parte da produção do disciplinamento, aparece também no tom de prestação de contas e de justificativa que me chamam atenção em outros relatos:

Pode parecer que os alunos ficaram ociosos com uma atividade, mas a leitura e reflexão da escrita são bem lentas. Portanto, de várias formas oportunizamos para que os alunos avancem na proporção que realizarem as sugestões propostas. (7/06/2005)

Assim conseguimos realizar o produto final (*visita ao Jardim Botânico do município*) do projeto trabalhado ‘Vivendo melhor sem desperdiçar’. Lembrando que foi antecipada a realização do mesmo, por isso foram deixadas algumas etapas do projeto para serem realizadas amanhã ou depois de amanhã. (6/06/2005)

Apresentei em linhas gerais o projeto “Ambiente Preservado, Vida mais Saudável”, que nasceu da necessidade de preservar o ambiente escolar e seus equipamentos em perfeito estado.

Sabemos que esse tipo de trabalho deve ser construído com a participação dos alunos, no entanto, esse projeto, que tem caráter emergencial, foi elaborado pelos professores por causa da necessidade de colocá-lo em prática o mais rápido possível. (7/03/2005)

Vejo nestes três trechos de professoras diferentes (duas professoras e um professor de estados diferentes) uma informação direta à interlocutora explicando-se, justificando-se, prestando contas de formas de encaminhar o trabalho, escolhas ou mudanças que fizeram em seus planejamentos. No primeiro trecho, a professora parece justificar o fato de ter realizado apenas uma atividade na aula, informando que os alunos não estavam ociosos, estavam refletindo sobre a escrita em várias oportunidades que ela proporcionou. O segundo professor conta como foi a visita que realizaram ao Jardim Botânico da cidade, como chegaram até lá e o que fizeram. No trecho selecionado, explica a antecipação da atividade final do projeto desenvolvido e a postergação de outras que fariam mais sentido antes (dando continuidade à leitura de seus relatos, ele conta em outro dia que o grupo escreveu a carta de solicitação do ônibus para o transporte para o passeio já realizado). No último trecho, a professora se dirige diretamente à coordenação e não à orientadora pedagógica, pois esta participou da elaboração conjunta do projeto no Centro Educacional. Neste trecho, revela-se ainda uma provável cobrança por parte da coordenação ou do encarregado administrativo do Centro, ou ainda do Departamento Regional, a respeito do cuidado com a manutenção das instalações do Centro. Quando fazem declarações deste tipo, vejo que as professoras têm clara a dimensão de controle dos relatórios. Se eles fossem apenas instrumentos de reflexão, elas não precisariam utilizar este espaço para prestar contas e justificar as escolhas de sua prática pedagógica. Revela-se, então, explicitamente, como o fato de ser um relato para o outro, e relacionado ao

controle, conforma a escrita e a reflexão das professoras e suas escolhas sobre o que relatar quando estão produzindo o registro.

A hierarquia que marca as relações no SESC, e em nossa sociedade, é formadora da nossa maneira de nos relacionarmos uns com os outros e alimenta o controle como parte do processo de produção/manutenção do poder disciplinar. A disciplina – e a hierarquia é uma de suas formas – “‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (Foucault, 1987, p.143). Se a percebemos, temos uma chance de dar um passo no sentido de questioná-la, observando as várias faces possíveis da relação entre professoras e coordenadoras mediadas pelos relatórios. No âmago desta instituição, impregnada de mecanismos e procedimentos de controle e assujeitamento já naturalizados, nos constituímos como sujeitos, nós, coordenadoras, e as professoras. É o que vejo quando leio o último dos três relatórios apresentados acima. Ele é um instrumento para a professora se justificar e dar explicações sobre por que está desenvolvendo um determinado projeto didático. Esta é uma atitude comum entre as professoras deste estado, que informa um pouco a respeito da relação estabelecida entre a coordenadora estadual e as professoras, e mostra como estas se constituem nesta relação como sujeitos que precisam se justificar. Se o poder produz e os mecanismos de controle (entre os quais posiciono os relatórios) são constitutivos da subjetividade, nos configuram como sujeitos, neste caso produz estes sujeitos que se explicam, que se justificam.

Muitas vezes também as orientadoras pedagógicas e as coordenadoras estaduais expressam o desejo de que os relatórios com os quais trabalhamos tenham um roteiro de elaboração, que sejam mais detalhados, para que possam saber melhor o que aconteceu e assim orientar melhor. Essa necessidade das educadoras, mesmo que disso elas não tenham clareza, parece ser uma expressão da técnica da minúcia e do detalhamento, formuladas para disciplinar, advindas do conjunto de técnicas de que fala Foucault (1987), um corpo de processos e de saber, de descrições e receitas que, segundo ele, dão origem e formam o homem moderno e a ciência na qual a descrição detalhada quer dizer conhecimento. Um conhecimento produzido pela disciplina a serviço do poder. Pode ser também uma forma de elas demonstrarem sua preocupação com as informações que recebem das professoras e que passam para a coordenação nacional. Algo que, além de expressar o controle que elas exercem, expressa que elas também se sentem controladas e que estão também sob efeito do disciplinamento, expressando já o discurso institucional. A complexidade da relação entre

professoras e coordenadoras pode ser vista na necessidade de controlar mais e na vontade de direcionar mais o trabalho das professoras, convivendo paralelamente com um discurso de contribuição.

Mas não é só dessa maneira que as professoras e nós, coordenadoras, nos constituímos sujeitos nas relações que tecemos entre nós no Projeto SESC LER mediadas pelos relatos, e também em outros campos da vida. Somos sujeitos que se apresentam de várias formas em um processo dinâmico, mutável: são diferentes formas de subjetivação na mesma relação me mostrando sua multiplicidade, expressando as diferentes subjetividades, na mesma relação com os mesmos sujeitos que também são múltiplos. Há professoras que usam muita formalidade na escrita dos relatórios. Há professoras que prestam contas o tempo todo, outras vezes parecem fazer questão de mostrar o quanto sabem da Proposta Pedagógica. Há professoras que expõem suas dúvidas, dificuldades e reflexões. A solicitação é a mesma para todas, mas os sujeitos são diferentes e estabelecem relações diferentes com este registro. Apesar de ser um instrumento disciplinador que pode contribuir para a aprendizagem de um discurso homogêneo, é possível notar a diferença entre as professoras (aquelas que instigam a reflexão, aquelas que refletem ou se expõem, aquelas que fazem apenas descrição formal) e perceber a heterogeneidade de relações estabelecidas com os relatórios, e estas acabam por reconfigurar seu caráter normalizador, homogeneizador.

Foucault (1987) auxilia a compreensão de como o exercício do poder disciplinar se exerce nas pequenas relações e precisa do assujeitamento do outro, e não admite na prática a democracia e o compartilhamento. É essa a lógica que nos impõe o poder hegemônico, e à qual estamos acostumadas, e na qual fomos formadas, de um poder que tem a intenção de produzir indivíduos adestrados a se comportarem de determinadas maneiras. Mas ele mesmo anuncia uma outra pergunta: é possível produzir outra coisa?

Tentando aprender um pouco mais sobre a constituição desses sujeitos nas relações de poder, as leituras deste autor, e de outros que dialogam com ele, me levaram a descobrir dois momentos de “Foucault”<sup>18</sup>. Um primeiro que faz uma descrição de como as técnicas do poder subjagam e moldam o sujeito, produzem o sujeito submetido ao outro através do controle e da dependência. Por isso muitas vezes Foucault foi interpretado como quem empareda o sujeito, como um pessimista, alguém que viu apenas o lado sem saída da constituição do sujeito na nossa sociedade em sua descrição de seus elementos constitutivos. Porém, prefiro ler Foucault

---

<sup>18</sup> Neste momento me inspiro especialmente na análise de Rosa Maria Bueno Fisher (1999) e no próprio Foucault (1995).

como alguém que detecta em minúcias como este poder vai se constituindo, mas que fala disso como uma construção, uma invenção humana, uma multiplicidade de processos que esboçam aos poucos um método geral produzido em determinado momento histórico. Se é uma invenção humana, o próprio ser humano pode inventar outras formas, fazer diferente, já que o assujeitamento, o adestramento e controle não são eficazes todo o tempo. Este seria o segundo Foucault que escreve contra as formas de assujeitamento, ou submissão da subjetividade, mostrando que há poder em todos os lados e há sempre espaço para resistência, oposições, reações. Mesmo tomando apenas o primeiro Foucault, que nos diz que o poder produz assujeitamento, entendo que este poder produz tudo, incluindo as possibilidades de assujeitar-se e de ser sujeito, dependendo do momento e da relação construída. O poder produz realidade e produz também astúcias que revelam a possibilidade de transpor a censura, sua repressão (Foucault, 1987, 1995).

Através desta descrição e do seu modo de encarar o sujeito e os processos de subjetivação, Foucault nos convida a “pensar diferente” (Fisher, 1999). Esta autora comenta que a obra de Foucault é uma afirmação da vida nas suas singularidades e diferença de formas de modos de existência. Estudar o cotidiano talvez seja, então, tentar desvendar o que se tornou invisível na rotinização, tentar observar a diferença na repetição, descobrir que na “cinza das horas”<sup>19</sup> há um espaço/tempo de criação. Se nos constituímos como sujeitos nessa relação, precisamos pensar em que relação podemos produzir para favorecer mais o sujeito. Saber o que somos, o que fazemos, como e por que fazemos para tentar fazer diferente. Para fazer uma outra pergunta que está no pensamento de Foucault: qual o limite do que somos? Quais as possibilidades de vir a ser de outra forma? E na tentativa de “pensar diferente”, penso que, apesar de serem os relatórios no nosso cotidiano um instrumento do poder disciplinar, esta característica pode ser complexificada quando eles ajudam também a revelar a singularidade e a capacidade de produzir saber, de ser sujeito, e não apenas objeto deste saber.

Olhando mais uma vez para os três últimos relatos utilizados para mostrar como as professoras vivem o papel de assujeitadas, observo que a prestação de contas, o controle, a necessidade de se justificar e a reflexão convivem. Estes mesmos relatórios me fazem pensar nas relações de força que constituem o poder e que produzem consigo resistência, uma modalidade de força, que faz vislumbrar a possibilidade de ser outro, como espaço das

---

<sup>19</sup> Citação livre do livro “A cinza das horas” (Bandeira, 1983)

professoras se afirmarem como sujeitos. Temos todo o tempo assujeitamento e resistência, ambos convivem e conformam o sujeito. Quando, nestes últimos relatórios apresentados, o professor explica que antecipou a realização do produto final do projeto didático ou a professora justifica a apresentação de um projeto que o grupo de professoras pensou sem a participação dos alunos e alunas, parecem responder a um pergunta implícita, cuja existência material desconheço. Neste momento o relato é o veículo para responder, mostrando que se sentiram perguntados e que usam este espaço também para afirmar o seu trabalho. Estão se justificando, mas também estão se mostrando como sujeitos da sua prática, ao explicitar o que fizeram e porque fizeram para que seja reconhecido.

O auxílio de Michel de Certeau (1994) é fundamental para compreender melhor as possibilidades de outros usos que as professoras fazem do relatório, um instrumento que, sendo uma obrigação profissional, venho mostrando como disciplinador. Gnerre (1998) aponta a escrita como uma forma de dominação dos grupos hegemônicos, Certeau (op.cit.) vê da mesma forma a separação entre escrita e oralidade, sendo a escrita símbolo de poder da elite que a domina e escreve a história da sociedade. Mas como ele considera que consumidores, usuários e dominados se apropriam do que lhes é oferecido e se constituem também em produtores e praticantes, me ajuda a pensar os relatórios como lugar também de produção e de poder das professoras ao escrever. Certeau (op.cit.) descreve a escrita como uma prática mítica moderna, e nos elementos que a ela atribui, percebo semelhanças com os relatórios: “designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado.” (p.225). A esta escritura ele atribui três elementos: a página em branco (espaço “em branco”, mas dado, que circunscreve um lugar para a produção do sujeito), o texto sobre ela construído e sua função estratégica do jogo escriturístico de transformar o que é recebido da tradição. Certeau (op.cit.) continua:

A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um “recebido”, e o que sai dela é um “produto”. As coisas que entram na página são sinais de uma “passividade” do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas do seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior. (p.226)

O relatório é um espaço próprio diante do qual a professora é colocada e que oferece a possibilidade de tomar distância em relação à sua atividade, com as limitações, já discutidas, referentes às relações de poder. Nesse espaço constrói um texto, uma forma de expressar seu

entendimento sobre o seu fazer e sua opção do que registrar a respeito de sua aula e de sua prática dentro dos marcos que este texto possui e do seu significado no contexto do Projeto, como uma inscrição em algo que já está dado, e que acaba por produzir o próprio fazer, pois é o que fica registrado.

A produção dos relatórios mostra ao mesmo tempo sinais de passividade do sujeito professora ao se conformar ao disciplinamento e marcas de seu poder de desenvolver táticas de sobrevivência através da escrita, escolhendo e organizando o que mostrar para este interlocutor determinado. Os relatos anteriores demonstram como as professoras transformam e conservam o que está determinado no conjunto de relações que formamos. Utilizo o exemplo do primeiro em que, usando o discurso da prestação de contas ao explicar porque os alunos demoraram em uma única tarefa, a professora reafirma seu trabalho informando que oportuniza avanços aos alunos com as propostas de atividades. E o exemplo do último dos três relatos anteriores: a professora também presta contas sobre o projeto que desenvolve, mas demonstra poder ao ressaltar uma realização que difere das orientações dadas.

Com Certeau (1994) percebo as práticas dos usuários, usos, táticas e astúcias, no caso funcionários de uma instituição hierarquizada, e os efeitos de suas ações que podem inventar maneiras de fazer diferentes das prescritas ou esperadas. Vejo como, na produção de subjetividade controlada, há espaço para produzir também o contrário. O tempo todo estão presentes em nossa prática os aspectos disciplinares e hierárquicos de nossa formação, quando, por exemplo, na relação entre professora/estudante ou na relação coordenadora/professora, o conhecimento e o cargo das primeiras é usado para impor às segundas alguma norma ou procedimento. Às vezes de forma simples, quando uma coordenadora comenta a prática de uma professora sugerindo outra forma de atuação sem discutir o que a levou àquela ação e por que sua sugestão pode contribuir melhor para a aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, e aí vejo a complexidade do cotidiano, está presente a nossa tentativa de romper com essas práticas, estabelecendo outras em que o diálogo possa ser uma troca entre educadoras, práticas e teorias.

O relatório revela as professoras como sujeitos também por isso, e essa talvez seja a expressão maior da complexidade desse instrumento: constitui-se em um meio para realizar o controle, sua existência pode ser percebida como uma forma de assujeitamento, pois as professoras têm a obrigação de fazê-los e de neles se expor, disciplinando-se e sendo vigiadas. Ao mesmo tempo é possível ver através destes instrumentos os sujeitos aparecendo, criando, produzindo. Essa criação das professoras (uma demonstração de poder) aparece também na

resistência em fazer relatórios ou quando escrevem apenas algumas poucas linhas descritivas. O tom descritivo de muitos relatórios pode ser demonstração de resistência e poder das professoras que me chama especialmente a atenção:

Hoje estiveram presentes dezesseis alunos e retomamos nossos trabalhos desenvolvendo a atividade “Trânsito é comunicação”, retirada do *Viver, Aprender*<sup>20</sup>. Com esta identificamos que, para que aconteça uma comunicação, é necessário no mínimo dois seres (um que emite a mensagem e aquele que recebe); um código compreensível entre os dois e uma mensagem baseada neste código.

Para tanto usamos como exemplo os homens da pré-história, que embora não utilizassem palavras, comunicavam-se por meio de desenhos. Assim, levantamos outros tipos de comunicação que são também usados no trânsito como a linguagem oral, sonora, visual e gestual.

Sendo assim, seguimos como atividade a pesquisa da classificação dos sinais de trânsito em livros, panfletos e manuais, onde fizemos o reconhecimento das seguintes: verticais, horizontais, dispositivos de sinalização auxiliar, luminosos, sonoros e gestos.

Dando continuidade, aprofundamos nossos estudos sobre a sinalização vertical de regulamentação. Primeiramente observamos e identificamos suas características (fundo branco, bordas vermelhas, símbolos pretos e afixados em estacas no sentido vertical). Depois distribuí folhas de papel A4 e giz de cera para que desenhassem as placas e fizessem uma legenda identificando seus significados.

Após fizemos a socialização entre os alunos visando que se familiarizassem também com os demais símbolos que foram desenhados pelos colegas.  
(23/09/2003)

Há muitas maneiras de entender porque este professor e outras professoras optam por um texto mais descritivo. Tento vislumbrar algumas. Uma primeira, numa perspectiva técnica, relativa ao estudo dos relatórios como instrumentos de formação, é dada por Rafael Porlán e José Martín (1996) que observam um momento inicial da escrita dos registros em que a descrição das atividades torna-se o foco da professora, muitas vezes demonstrando uma visão simplificada dos acontecimentos na sala de aula. Mesmo sendo assim – uma expressão inicialmente ainda limitada – segundo os autores, o registro pode proporcionar o desenvolvimento de uma observação das situações cotidianas<sup>21</sup>. Miguel Zabalza (2004) defende a presença, ao mesmo tempo, da descrição e da reflexão nos diários. Para ele, estes instrumentos podem ser usados na formação das professoras tanto para investigá-la, quanto

<sup>20</sup> O “Viver, Aprender” é um livro didático para o 1º segmento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos escrito pelo mesmo grupo que redigiu a Proposta Curricular do MEC para este mesmo segmento e que assessorou o SESC na elaboração da Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER. No Projeto este material é utilizado como apoio ao trabalho das professoras, não como livro didático para alunos e alunas. Neste caso, o professor usou uma atividade contida no livro que tinha relação com o assunto que estava trabalhando com sua turma.

<sup>21</sup> Esta possibilidade será discutida no próximo capítulo quando tento evidenciar o diálogo que se efetiva entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos na sala de aula.

para orientá-la porque permitem desenvolvimento profissional, avaliação e reajuste de processos, explicitação dos próprios dilemas e acesso ao mundo pessoal. Para este autor o registro mais completo para cumprir estas funções seria o que se pudesse contrastar tanto o objetivo-descritivo quanto o reflexivo-pessoal.

Outra maneira de entender a descrição nos relatórios é pensar qual o significado mais imediato a palavra relatório pode assumir para a maioria das pessoas. Relatar algo é descrever o ocorrido, como foi explicitado pela professora do primeiro relato usado neste capítulo quando diz “continuando o que interessa” e volta a descrever. Vejo neste significado já o encaminhamento de um sentido que, mesmo sem a intenção explícita, o relatório assumia para nós da coordenação. A palavra relatório é comumente utilizada no SESC para designar apontamentos e registros que nós educadoras (e todos os outros funcionários da área técnica) temos que realizar sobre nossas ações junto aos Departamentos Regionais. Ao assumir e utilizar esta nomenclatura reproduzimos e reforçamos este significado, embora em nosso discurso tivéssemos a intenção de empreender outro sentido (o da reflexão sobre a prática) para este registro. Indo à gênese da técnica do relatório científico, aprendo com Evelyn Fox Keller (1996), por exemplo, que este gênero foi desenvolvido como uma forma de esconder a subjetividade. Para o cientista converter-se em uma autoridade pública despersonalizada e com credibilidade, era preciso ter “um estilo de redação direto, sem adornos, ‘desnudo’, que evitasse tanto floreios retóricos como referências pessoais” (p.101). Esta idéia de descrição e neutralidade como modelo correto para a escrita de um relatório ainda está muito presente entre nós, no SESC e na sociedade.

Acredito que uma outra forma de encarar a atitude de privilegiar a descrição é entendê-la como uma forma de o sujeito professor se manifestar. O professor que escreveu o relato anterior normalmente dá ênfase ao conteúdo trabalhado com os alunos em seus relatos, parece querer descrever este conteúdo minuciosamente, diferentemente de outras professoras. Penso que pode optar por escrever assim porque trabalha com o 2º ciclo que tem maior quantidade de conteúdos; por ser uma maneira de mostrar que domina o conteúdo; porque tem uma postura pessoal mais formal e formaliza também o relato; porque vê o conteúdo como mais importante que a forma de trabalhar. Porém, essa produção me parece revelar uma forma de resistência à escrita do relatório, alguém que cumpre a obrigação solicitada, mas se esconde um pouco (sujeito despersonalizado, sem subjetividade, como visto no parágrafo anterior) atrás desta linguagem e do conteúdo que privilegia: o conteúdo das aulas, algo valorizado socialmente e no discurso do campo pedagógico. Entendo, então, com o auxílio de

Certeau (1994), que o professor se utiliza de uma tática. Certeau afirma que há procedimentos infinitesimais que exercem “uma atividade inumerável entre as malhas das tecnologias instituídas.” (p.116). Táticas que ele descreve como:

(...) procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (1994, p.41)

Táticas como a descrição usada pelo professor anterior para cumprir sua obrigação se expondo minimamente, ou como a professora que reafirma sua prática registrando diariamente uma avaliação positiva do trabalho com ajuda de comentários dos alunos e alunas: “Li o texto Batom de Vera Romariz e ao interrogá-los sobre o texto e a aula, disseram que valeu. Wilson falou que a aula foi muito boa e eu assino embaixo. Muito proveitosa.” (17/06/2005). Após uma outra aula em que os alunos observaram, leram, discutiram e diferenciaram alguns tipos de textos informativos diferentes, em cartazes, panfletos, folhetos e livros, antes de produzir um cartaz informando sobre um show que aconteceria no Centro, a mesma professora relata:

Perguntei se gostaram da aula e eles falaram que aprenderam muito. Wilson disse que ia ficar de olho nos textos. Mesmo que eles esqueçam ou confundam os textos, tenho certeza que valeu a pena a classificação da aula de hoje, pois o desempenho deles foi bom e houve boa movimentação na aula por parte deles. (22/06/2005)

Esta professora normalmente faz uma avaliação diária com os estudantes sobre o trabalho realizado e nestas ocasiões reafirma o seu trabalho trazendo a voz dos alunos e alunas com sua opinião para afirmar com ela. Ao mesmo tempo em que é uma afirmação do seu trabalho, que leio como sua afirmação como sujeito, é também uma demonstração de que ela sabe que está sendo avaliada e opta justamente por narrar este aspecto da sua prática. Com astúcia a professora usa a fala dos alunos, que também aprenderam qual é a fala esperada, para afirmar por ela a qualidade do seu trabalho.

As táticas cotidianas podem nos apontar caminhos e nos fazer construir alternativas. Uma tática que utilizamos no SESC LER, por exemplo, foi, apesar da obrigatoriedade de envio dos relatórios estabelecida no Convênio, sempre fazer questão de que estes relatórios não nos fossem encaminhados por via oficial, evitando desta forma que fossem lidos por setores que não teriam sobre eles uma visão pedagógica. Os registros das professoras são copiados e encaminhados pelo serviço de malote interno do SESC, sem registro oficial, ou por

e-mail. Sob a perspectiva de Foucault (1987) este procedimento poderia ser encarado apenas como uma transgressão permitida pela instituição, confiando na internalização da disciplina e da vigilância por parte de seus funcionários. Pode ser, mas ainda assim podemos nos beneficiar com esta brecha, na medida em que a discussão pode ser feita no âmbito das questões pedagógicas do Projeto por profissionais dessa área e não no âmbito administrativo.

Vejo aí o jogo e o movimento da produção da disciplina e da antidisiplina. Se Foucault ajuda a compreender o funcionamento do poder e o quanto nossas ações carregam mecanismos de controle, disciplinarização e assujeitamento (ou seja, como se constrói e se organiza a disciplina em nossa sociedade), Certeau ajuda a mostrar como, apesar desses dispositivos criados socialmente para aprisionar, os sujeitos vão se mostrando e se recusando a ser meramente dominados e consumidores (ou seja, como se produz a antidisiplina).

Vivemos a ambivalência de sermos sujeitos assujeitados no mundo em que habitamos, no contexto do qual somos parte. Usando um instrumento que, à primeira vista, toma sentido apenas de controle, podemos nele perceber a professora autora, que tem oportunidade de narrar sua experiência, de escolher, dentro das limitações de seu contexto, o que narrar, mesmo que neste momento ela escolha tentar reproduzir aquilo que acha que esperam dela. Como faz a professora a seguir que afirma seu saber e seu papel, mesmo explicitamente relatando algo que considerou uma falha:

Deu para observar que os alunos Abimael, Luiz e Adelina não haviam compreendido o comando da questão, a ponto de ficarem somente observando os demais colegas. Então foi quando expliquei novamente pra cada um dos que estavam com dúvidas o que teriam que fazer. Após minha intervenção, começaram o desenvolvimento normalmente. Houve também um momento em que os alunos prenderam de certa forma as palavras, colocando-as embaixo do caderno, deixando os colegas esperando. Então novamente interfeiri, chegando à conclusão de ter havido uma falha minha, por não ter orientado os alunos neste propósito. (23/06/2005)

A noção de autor-criador de Bakhtin também me auxilia a observar a professora como autora que tem poder para escolher o que vai registrar e escolhe a avaliação positiva do aluno. Falando do autor que cria o ato artístico, Bakhtin (2003) descreve parte do que fazem as professoras: o autor com sua posição axiológica no mundo dá forma e conteúdo ao que cria, ele não usa as palavras simplesmente, usa dando sentido ao que cria, reorganizando os acontecimentos do mundo esteticamente. No caso das professoras, elas são autoras do seu relato e dão sentido aos acontecimentos da aula a partir de suas escolhas. Bakhtin (op.cit.) considera que é possível tornar-se autor-sujeito em um tipo de enunciado, o “auto-informe-

confissão, onde a força organizadora é a relação axiológica consigo mesmo.” (p.175), justamente o tipo de texto que é o relato. Sendo o discurso sempre uma produção coletiva dentro de um campo discursivo (conforme abordado no início do Capítulo) a reorganização dos acontecimentos feita pela professora respeita determinado limite dentro do que é esperado no seu contexto e de seus aspectos hierárquicos e de controle. Essa última professora, por exemplo, provavelmente escolhe a avaliação do aluno por ser um fato que poderá ser considerado positivo e importante dentro desse contexto em que o relatório que ela escreve é usado como instrumento de controle.

Dessa forma, compreendo que potencializar, sendo espaço de registro e reflexão, e controlar o trabalho das professoras não são movimentos excludentes, convivem e são necessários ao desenvolvimento das nossas atividades. E mais que necessário compreendo, com a discussão que faço no próximo Capítulo, o quanto o controle é importante para fazermos dialogar nossos conhecimentos e fazer um trabalho a favor dos alunos e alunas. Por exemplo: não seria possível não haver controle do que fazem as professoras quando estão na sala de aula, já que temos uma proposta pedagógica que se pretende comprometida com um ensino a serviço dos alunos e alunas jovens e adultos e de sua aprendizagem. As próprias professoras, orientadoras, coordenadoras, encarregadas e encarregados administrativos, os alunos e as alunas, a instituição e a comunidade devem partilhar o controle das atividades do Centro, pois precisam zelar por um trabalho que possua este tipo de qualidade. A construção dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP – em andamento em alguns Centros e já finalizada em outros, pode ser uma oportunidade para criar uma forma partilhada de controle. Em alguns Centros a forma encontrada foi a realização de reuniões periódicas de avaliação (como a registrada no capítulo anterior) com a participação de todos os membros da comunidade escolar (citados acima), mas esta não é uma realidade de todos.

Há ainda outro aspecto a ser ressaltado nesta discussão sobre o controle: a existência do controle não desqualifica, necessariamente, os relatórios como instrumentos de formação. Ao contrário, a existência do controle produz benefícios para as professoras que possuem interlocutoras (outras professoras, orientadoras e coordenadoras) permanentes para discutir e compartilhar sua prática; e para os alunos já que, a partir dos relatos, é possível ter noção dos conteúdos trabalhados nas aulas, da frequência dos alunos, do trabalho pedagógico realizado. Poderia dizer que uma boa razão para o controle é visar ao benefício do alunado na medida em que, através do que é registrado podemos também chegar indiretamente a eles, ao que pensam sobre as aulas, que reações têm à proposta pedagógica e às propostas didáticas

oferecidas pelas professoras ao longo das aulas, e, com isso, tentar contribuir para ajustar/adequar cada vez mais o que propomos às suas necessidades e interesses. Para nós da equipe de coordenação nacional a forma de chegar mais diretamente aos alunos só é possível quando vamos aos Centros e podemos conversar com eles.

Usei como título desta parte uma oposição: controle e táticas, com a intenção de, aprofundando a discussão sobre o controle e as formas que ele assume no Projeto SESC LER, pudesse mostrar que não é possível controlar tudo todo o tempo. Mostrar também que, dentro de um sistema de controle no qual vivemos e atuamos, realizamos nosso diálogo.

Com a intenção de aprofundar os sentidos que a reflexão tem assumido no Projeto SESC LER, a seguir discuto os limites na forma de fazê-la e a possibilidade de ela também ser parte dos processos de controle.

### **Reflexão e/ou confissão?**

A noção de reflexão sobre a própria prática é bastante importante na discussão a respeito dos relatórios das professoras do SESC LER. Como já dito, no início dos estudos de produção desta tese foi difícil encarar a idéia de existir uma dimensão de controle na dinâmica de elaboração e uso dos relatórios. Esta dificuldade provocou uma “crise” pessoal que teve reflexos nas companheiras da equipe de coordenação nacional do Projeto. Naquele momento uma idéia que nos apaziguava era pensar na dimensão de reflexão que os relatórios continham, para reafirmar que o papel de controle fiscalizador não era o único. Ao longo do estudo sobre o controle das nossas relações fui descobrindo alguns de seus outros sentidos no nosso contexto, mas também fui percebendo outros sentidos da reflexão e que sua realização não significava apenas e necessariamente o que era pretendido na sua proposta: potencializar o trabalho das professoras, questionar, dinamizar, revitalizar a prática pedagógica.

Buscando compreender as múltiplas formas assumidas pela idéia de reflexão praticada no cotidiano do Projeto SESC LER, tentarei discuti-la sob dois aspectos também envolvidos nas nossas relações de poder: a interferência da obrigatoriedade na reflexão durante a produção dos relatórios; a multidimensionalidade de sentidos que a reflexão pode assumir em função de como é praticada e a possibilidade de ser parte do controle e forma de assujeitamento da subjetividade.

Com o objetivo de discutir o primeiro aspecto acima mencionado, recupero alguns autores do campo da pedagogia que defendem a utilização do registro de professoras como parte de sua formação continuada: Madalena Freire (1996), Cecília Warschauer (2001),

Miguel Zabalza (2004) e Rafael Porlán & José Martín (1996). Todos estes autores trabalham a idéia de registro como algo realizado espontaneamente pelas professoras, por vontade própria ou incentivadas por colegas ou orientadoras, mas sendo um registro pessoal, como um diário no qual são anotadas suas principais observações, comentários, reflexões sobre seu próprio trabalho. No SESC LER esta produção faz parte das atribuições de trabalho das professoras, é uma atividade obrigatória e esta característica lhe confere uma outra dimensão. A existência de tensão entre as razões que levaram à escolha dos relatórios como instrumentos de trabalho – a reflexão, a formação continuada das professoras – e o controle, me mostram a complexidade de múltiplos aspectos envolvidos nos relatos e trazem muitas questões ainda por responder. Por exemplo, diante do sempre excessivo trabalho que contrasta com o pouco tempo na vida das professoras, ter que escrever diariamente sobre sua própria prática não pode produzir efeito contrário à reflexão desejada? Dando andamento aos estudos, encontrei em Zabalza (2004) uma questão para reflexão minha e da equipe de coordenação do SESC LER: os registros não precisam ser diários, desde que tenham regularidade e continuidade. Pode parecer simples ou imediatamente compreensível, mas como nada é simples, nem pode ser visto por apenas um aspecto, esta é uma discussão que levou algum tempo sendo realizada entre a coordenação e as professoras do SESC LER e entre elas em seus grupos. Se não são registros produzidos diariamente, como acompanhar a continuidade do trabalho das professoras? Como perceber o encadeamento dado, ou não, às atividades que propõem? Estas questões emergiam como parte da minha (e também da equipe da qual participo) reflexão sobre a utilização dos relatórios ainda com um foco pedagógico. Mas não seria este um estranhamento que tem por trás questões de poder? Na situação que relato a seguir, noto como estão entrelaçadas em nossas relações aspectos que parecem apenas pedagógicas, mas que guardam questões de poder, como a necessidade de controle, ou o assujeitamento das professoras e como isso interfere na reflexão dessas profissionais.

Na minha primeira viagem de acompanhamento e orientação aos Centros Educacionais após o início do doutorado (de 27 de junho a 11 de julho de 2004), tive oportunidade de conversar pela primeira vez com as professoras sobre a idéia do meu estudo. A conversa estava vinculada ao trabalho, pois estava em um estado de onde sempre tivemos dificuldade para receber os relatórios mensalmente, o que para mim representa mais um indício da tensão existente na produção deste material. Entre os pontos da pauta das reuniões com as educadoras, estava a discussão sobre a produção dos relatórios, seu papel como

instrumento de reflexão sobre a prática, de acompanhamento do trabalho realizado na sala de aula e de formação continuada.

Na semana anterior à visita aos Centros Educacionais para discutir estas e outras questões, estive junto das educadoras deste estado em um curso de formação sobre elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação de educadoras de mais quatro estados. O grupo de um dos Centros me procurou para propor que os relatórios passassem a ser semanais, já que entrariam em um período atribulado de trabalho com a construção do PPP. Respondi perguntando se elas achavam que o relatório semanal cumpriria a função de ser um instrumento de reflexão sobre a prática diária, um registro dos questionamentos, das dúvidas, dos imprevistos e suas soluções, das mudanças no planejamento, das reações dos alunos, enfim de uma prática construída dia a dia, a partir dos desafios que se apresentam. Algumas disseram que na verdade achavam que ele já não cumpria esse papel, que era uma obrigação, quase um tormento pelo qual tinham que passar para fazer e entregar, que elas não tinham retorno e, portanto, não consideravam importante. Embora já desconfiasse que isso acontecesse em muitos Centros, especialmente naqueles em que a orientação pedagógica e/ou a coordenação não eram muito atuantes no sentido de trabalhar pedagogicamente os relatos, fiquei impactada ao ouvir tão claramente das próprias professoras esta afirmação. Apesar do impacto, gostei porque elas não tiveram pudor nem receio de falar e de discutir abertamente esta posição. Argumentei sobre o papel importante da orientação (naquele momento esse Centro estava sem orientadora pedagógica), em ser a primeira a ler e fazer comentários sobre o relatório e usá-lo como subsídio para as diversas ações de formação. Disse também que considerava que uma boa forma de fazer o relatório era ir anotando num caderno rascunho tudo que chamasse atenção durante a aula. Esses eram pontos privilegiados da reflexão que aconteceria com mais intensidade na hora de reescrever, arrumando as idéias anotadas. O tempo não nos deixou continuar a conversa, já que trabalhávamos com um grupo muito maior e que esta questão não era o foco da formação naquele momento.

Hoje posso refletir melhor sobre minha argumentação e notar que ela reforçava a concepção de que o relatório é uma produção para o outro, a orientadora pedagógica, e não para a reflexão própria da professora, e que a formação continuada é algo que vem de fora para o grupo e não uma possibilidade de elaboração, organização e produção próprias. Percebo também que a construção não democrática das relações de poder não passa pela intenção dos indivíduos, mas o próprio processo vai constituindo estas relações – como não passava pela minha intenção naquele momento em que estava me valendo da minha posição

hierárquica. Entendo esta situação a partir da noção de regime de verdade pensada por Foucault (1986). Ele denomina assim os discursos que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros, entre eles o discurso científico, que era o meu naquele momento. Meus argumentos baseavam-se no estudo e na fundamentação dos autores já citados que pesquisam registros e minha posição hierárquica tornava-o ainda mais “legítimo”, concretizavam-se assim os efeitos do poder baseados na “verdade” por mim proferida.

Se por um lado o relatório não deve ser uma produção direcionada para e guiada pela orientadora pedagógica, por outro lado a própria experiência com os registros do SESC LER me mostra, na maior parte das vezes que, para tornar as anotações mais reflexivas, é importante a interlocução com outras educadoras. Os mesmos autores que nos fundamentam a elaboração dos relatos abordam a importância da mediação e orientação. Porlán e Martín (1996) não orientam como se deve fazer o registro, mas como usá-lo para analisar a prática e as concepções das professoras com vistas à reflexão e à produção de novas soluções pedagógicas para os problemas enfrentados na sua prática cotidiana e no planejamento coletivo de ações globais. Sugerem que as diferentes concepções das professoras sejam contrastadas na troca de pontos de vista e experiências, através de discussões coletivas com o objetivo de elaborar conclusões para o planejamento de novos programas de intervenção na prática. Quando as professoras observam e descrevem sua própria atuação; as aprendizagens, concepções e comportamentos dos alunos e alunas; e as situações de comunicação didática, podem começar a identificar e relacionar os elementos que configuram estes aspectos da prática e a problematizá-los, a partir destas descrições e de sua análise. Isso é realizado nos Centros nos encontros de estudo em que os relatórios são socializados e suas questões discutidas pelo grupo, e também em discussões particulares entre a orientadora pedagógica e cada professora. A atuação das formadoras de professoras, das educadoras que estão fora da sala de aula, é, portanto, fundamental realizando o papel de orientação e coordenação do trabalho pedagógico da escola. Elas são as interlocutoras iniciais e devem ajudar “a explicitar e diagnosticar os problemas práticos e as crenças dos professores e apoiar metodologicamente o processo sistemático de reflexão sobre a ação, na perspectiva de favorecer a mudança da teoria e da prática profissional.” (Porlán e Martín, 1996, p.54-55).

Ainda no mesmo estado, na semana seguinte ao encontro sobre Projeto Político Pedagógico, voltando a tratar dos relatórios em reunião com o mesmo grupo, já no Centro Educacional, ouvi as professoras fazerem algumas relações entre o relatório e sua prática pedagógica: elas o utilizavam como fonte de consulta para buscar idéias para o planejamento;

para fazer uma auto-avaliação em relação à prática pedagógica e à redação, ou seja, percebiam o quanto aprendiam sobre como desenvolver o trabalho pedagógico e sobre como escrever, pois ressaltavam seu processo de aprendizagem como escritoras e professoras. Dessa forma, viam o relatório como instrumento de auto-formação e julgavam ser sua escrita um momento que permite a reflexão, pois, ao lembrarem-se do que fizeram, concomitantemente estão avaliando e questionando o fazer. Chegaram à conclusão de que os relatórios deviam continuar a ser diários talvez pelos meus argumentos, meu discurso de “verdade”, talvez pela minha posição hierárquica, que, embora não quisesse ressaltar, existe. De 2004 até hoje, esta discussão foi se expandindo e professoras de outros estados também realizaram estes questionamentos sobre a frequência e a função dos relatos. Essas discussões têm produzido propostas de novas formas de registro, especialmente semanais, e novas formas de trabalho com eles, especialmente com a troca de registros entre as professoras mais intensamente, ampliando o leque de interlocutoras. Uma questão que continuou em discussão e à qual voltarei no final deste capítulo.

Ainda tratando da multidimensionalidade de sentidos que a reflexão assume no nosso cotidiano, volto aos autores já citados (M. Freire, Warschauer, Porlán & Martín e Zabalza), que defendem os relatórios como instrumentos de reflexão em função das possibilidades que vislumbram para o trabalho, como instrumentos de auto-formação que podem ajudar, através da reflexão sobre a prática, a relacionar teoria e prática, conhecimentos prévios e novos, a avaliar a própria prática e planejar as próximas. Há, portanto, um conjunto de autores ligados à pedagogia e à formação de professoras que consideram o registro importante para a reflexão e esta como um benefício ao trabalho. Estes se baseiam fundamentalmente em Donald Schön (2000), que traz a prática reflexiva como procedimento profissional importante. Contrapondo-se à formação meramente técnica, Schön defende a aprendizagem da reflexão na ação para que os profissionais em geral possam dar conta das situações incertas e conflituosas da prática que apenas o conhecimento técnico é incapaz de resolver<sup>22</sup>.

Kenneth Zeichner (2002) chama atenção para a diferença de perspectiva sobre o ensino, a aprendizagem, a escola e a sociedade existente entre os que defendem a idéia de reflexão. Apesar de perceber os limites do conhecimento técnico para dar conta das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, Schön trabalha ainda em um âmbito técnico, na medida em que pensa a reflexão como uma maneira de aprimorar os

---

<sup>22</sup> Esta forma de reflexão, que ajuda a produzir conhecimentos porque conduz ao questionamento dos acontecimentos imprevistos e das respostas imediatas, será mais discutida na terceira parte do próximo capítulo.

procedimentos do fazer pedagógico. Ampliando a idéia de reflexão sobre a prática, Paulo Freire (especialmente 1993 e 1996) a politiza ao defender que a professora se torna sujeito da própria prática ao fazer dela objeto de análise crítica com disponibilidade para mudá-la a favor das classes populares, como parte do processo de intervenção na realidade visando à democratização da sociedade. Segundo ele, pensar sobre a própria prática me torna mais sujeito dessa prática na medida em que reflito criticamente sobre como e porque estou sendo e me torno mais capaz de mudar (Freire, 1996). Uma seqüência de relatos de um professor me ajuda a discutir alguns sentidos da reflexão no nosso cotidiano:

Continuamos distribuindo manchetes de jornal entre as duplas para que as mesmas desenvolvessem notícias usando todos os elementos. Esta atividade proporcionou à turma um momento de reflexão sobre a escrita. Antes de colocar sua idéia no papel, elas tiveram que contar oralmente a notícia. Mostraram coerência na hora de relatar a notícia, mas quando expuseram suas idéias no papel sentiram muitas dificuldades em seqüenciar o texto. Refletindo nesta atividade, percebi que preciso trabalhar com textos fatiados para que as educandas saibam na hora de produzir um texto e que consigam arrumar as idéias de forma coerente. (10/03/2005)

Ao relatar, o professor tem oportunidade de pensar sobre o que fez, coloca em questão sua proposta de trabalho, vislumbra outras possibilidades para sua atuação e registra explicitamente este movimento na última parte de seu relato. A reflexão do professor tem consequência nas aulas seguintes em que ele tenta retomar de outra forma o trabalho, realizando uma seqüência de atividades com escrita de notícias de jornal para trabalhar organização textual. No dia seguinte ele relata:

Tomando como ponto de partida a aula anterior, distribuí em dupla um texto de jornal com notícias recortadas em parágrafos para que as mesmas ordenassem os parágrafos, dando sentido ao texto. Só a dupla Mazé e Augusta conseguiu realizar esta tarefa com sucesso. As outras duplas só conseguiram fazer com a minha intervenção. Depois dividi as partes do jornal (política, polícia, classificados, esporte) nas duplas para que elas desenvolvessem uma notícia usando parágrafos. Todas as duplas conseguiram colocar parágrafos, mas não no lugar certo. Esta tarefa despertou na turma o desejo de saber organizar as idéias com clareza e seqüência. (11/03/2005)

E depois:

Iniciamos a aula comentando uma notícia do jornal que falava sobre a violência. Continuamos distribuindo em duplas reportagens só com a introdução para que as mesmas fizessem o desenvolvimento e a conclusão das reportagens. Esta atividade foi um sucesso com os agrupamentos que foram feitos reunindo alunos do Ciclo I com os do Ciclo II. Obtive

resultados satisfatórios, uma ajudava a outra na reflexão da escrita e como organizar suas idéias no papel. (14/03/2005)

Mesmo notando no discurso do professor uma aproximação ao discurso da orientação, podendo ser um reflexo desta e um efeito do disciplinamento, tomo para esta discussão aquilo que ele declara ter refletido. O professor olha para sua prática sob outra perspectiva: vê e pensa a ação fora da ação e percebe que é preciso tentar outras formas de atuação para promover a aprendizagem das alunas. Nesta situação as técnicas que ele conhecia de proporcionar às alunas a reflexão sobre a escrita e utilizar a oralidade para apoiar a escrita não foram suficientes, e a reflexão feita por ele pôde recuperar outras aprendizagens e apontar caminhos alternativos para o professor.

Vejo, neste caso, a possibilidade da prática como espaço de aprendizagem potencializado pela reflexão. Identifico a reflexão realizada pelo professor como mais próxima ao que propõe Schön, um processo de reflexão sobre o conhecimento na ação. Ao fazer sua reflexão e propor uma mudança de estratégia pedagógica o professor trabalha mais no âmbito da técnica, não faz uma reflexão sobre a prática de uma forma mais ampla, política como propõe Paulo Freire, de transformação, por exemplo, das relações entre ele e as alunas, pois ele permanece sendo a referência de erro e acerto. Penso, em concordância com Esteban (2001), que alerta para a insuficiência da reflexão para a solução dos problemas da escola e a mudança na dinâmica pedagógica, que, mesmo não direcionando a reflexão para a relação escola/atuação profissional e realidade social, a proposta de Schön (e da mesma forma esta reflexão do professor) “contribui com a democratização do processo ensino/aprendizagem à medida que o exercício da reflexão sobre temas específicos das interações na aula pode ser um importante passo em direção à reflexão global sobre as condições de escolarização e de vida” (p.80). Se tomo, por exemplo, a idéia de uma educação focada na aprendizagem do(a) aluno(a) como parte de uma educação transformadora, posso considerar que a preocupação deste professor, e de outras professoras, em tentar adequar sua prática a favor da aprendizagem de suas alunas constitui-se em uma dimensão da ação de trabalhar a favor das classes populares.

Discutindo a reflexão sobre a prática de uma forma que se aproxima de Paulo Freire em muitas abordagens e propostas, Zeichner (2002) levanta quatro preocupações em relação às propostas dominantes de reflexão sobre a prática que, segundo ele, minam “*um genuíno desenvolvimento do professor*” (p.41): (a) as propostas de reflexão muitas vezes não admitem

a produção de teoria pelos professores e professoras, eles são levados a refletir “com o propósito primário de reproduzir melhor em suas práticas aquilo que a pesquisa universitária declaradamente considerou ser válido” (p.37); (b) outras muitas vezes os professores refletem apenas sobre os aspectos técnicos de seu trabalho e estão fora do processo decisório sobre conteúdos e fins da educação; (c) a reflexão proposta é sobre o ensino e a aprendizagem, e não sobre as condições sociais que os determinam; (d) a reflexão tende a ser individual, raramente “uma prática social onde grupos de professores possam apoiar e sustentar o crescimento, uns dos outros.” (p.40).

Percebo estes pontos como diretamente relacionados a questões de poder mais amplas. Na medida em que não se valoriza a prática sobre a qual se reflete; em que não se reflete sobre aspectos filosóficos da educação; em que se ignora o contexto social e institucional nas reflexões; e não se enfatiza a reflexão como ato coletivo, realiza-se a reflexão como um fim em si mesmo, não como forma de apoiar e realizar a luta por justiça social mais ampla na educação e na sociedade. Partindo desta perspectiva, me pergunto em que medida estamos, no SESC LER, reproduzindo esta concepção mais superficial da reflexão, com as características apontadas por Zeichner (op.cit.)? Lanço o questionamento, pois creio ser válido para os que se propõem a refletir sobre a prática, mesmo pensando que não tenho condições de respondê-lo completamente. No projeto SESC LER, têm sido realizadas várias formas de reflexão coletiva, a discussão dos Projetos Político-Pedagógicos estão proporcionando amplas discussões sobre os fins do processo educativo, os conteúdos e objetivos, a partir do diagnóstico das condições sociais em que vivem os estudantes, as professoras, a comunidade e o Centro. Porém, apesar de termos Paulo Freire como referência para os princípios do trabalho, sua dimensão mais política, relacionada à transformação social, não tem sido enfatizada nas discussões com o conjunto das professoras. Talvez por isso o professor que produziu os relatos anteriores, em sua mudança de estratégia, não modifica seus princípios de uso do texto como pretexto para o aprendizado da língua, algo a ser discutido no próximo capítulo.

Ao escrever os relatórios as professoras têm a oportunidade de refletir, mas é uma reflexão que têm obrigatoriamente de expor, o que provoca uma tensão pela obrigação de escrever. Bem sabemos que a escrita em nossa sociedade é um instrumento de poder (lembrando Gnerre, citado no início deste Capítulo). Escrever é se comprometer, na medida em que fixa e ritualiza idéias e ações. A despeito de ser uma importante ferramenta de comunicação cujo domínio todas as pessoas têm direito em uma sociedade letrada, foi

também a partir da leitura de Foucault (1987), que iniciei a compreensão de que a escrita está também relacionada à demonstração de saber, controle, exercício de poder, confissão, exposição e contribui para a constituição dos indivíduos sob sujeição disciplinar. Foucault relaciona escrita e descrição a um conjunto de processos destinados a produzir o indivíduo disciplinado, dócil, útil ao poder. No relatório a seguir observo a reflexão de uma outra professora que também avalia seu trabalho, e tenho a oportunidade de discutir outros sentidos da reflexão articulados a estas idéias de Foucault:

Fazendo uma avaliação pude constatar o nível de leitura dos alunos. A aula poderia ter sido mais criativa e desafiadora, cheguei a essa conclusão depois de uma análise coletiva. Poderia ter deixado os alunos escolherem a frase e recortar palavras e a partir delas criar outras. Percebi a necessidade de reavaliar. (20/09/1999)

Ela contempla sua prática com um viés crítico, tentando pensar alternativas para o trabalho que considerou pouco criativo após uma análise que entendo ter sido realizada junto com os alunos, já que foi feita coletivamente e, no momento da escrita desse relato, a professora ainda trabalhava sozinha com a primeira turma, não havia outras professoras. É uma situação parecida com a relatada pelo professor anterior, mas sua fala me remete mais do que a dele à nossa fala de orientação pedagógica pelo conteúdo, e talvez mais pela forma. Ela aponta um problema e sugere outras formas possíveis de realizar o trabalho. Ao fazer isso não diz diretamente que *não foi bom*, usa uma outra forma, mais amena e me leva a um outro questionamento: que tipo de reflexão as professoras fazem nos relatórios? Tentando tornar a idéia de reflexão sobre a própria prática um pouco mais complexa, mas não invalidá-la, e destacar um outro sentido que ela pode assumir, busco em Jorge Larrosa (1994) e na própria professora uma ajuda para entender e aprender com a situação.

Larrosa (1994) descreve, a partir do pensamento de Michel Foucault, cinco dimensões que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, ou, dito de outra forma, dispositivos que afetam a constituição do sujeito: (1) discursiva, estabelece e constitui o que o sujeito pode e deve dizer sobre si mesmo; (2) jurídica, estabelece as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo, segundo normas e valores; (3) narrativa, constitui a construção da identidade articulada temporalmente e culturalmente; (4) prática, estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo; e (5) ótica. Se penso no conjunto de relatórios percebo a presença de todas as cinco dimensões, mas neste momento e a partir do relato anterior, tenho a intenção de trabalhar a dimensão ótica, que Larrosa (op. cit.) denomina também de “a estrutura básica da reflexão” (p.58), porque creio que matiza um

pouco o que propomos para a reflexão sobre a prática e ajuda a perceber um pouco mais sua complexidade, pois não se constitui apenas com o que propomos.

Para Larrosa (1994), a palavra *reflexão* possui uma conotação ótica, e está relacionada ao espelho e ao ato de fazer retornar a luz. A partir desta definição ele relaciona o autoconhecimento e a compreensão de si mesmo à capacidade de ver a si próprio como se estivesse de fora, como quando nos olhamos no espelho. Seria “uma modalidade particular da relação sujeito-objeto” (p.59) em que o sujeito objetiva a própria imagem para ver a si mesmo. Algo que julgo ver na reflexão que a professora faz porque, constituindo sua subjetividade nesta relação que inclui a oportunidade – mas também a necessidade – da reflexão sobre si mesma no seu trabalho, ela acaba por adquirir um olhar de fora para ver a si mesma, um olhar da coordenação quando vê a sua aula, faz críticas e aponta alternativas para o trabalho. Posso dizer que a professora “aprendeu a olhar” no sentido de Larrosa (1994): “aprender a olhar (...) é acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos” (p.80). O processo de aquisição deste olhar inclui para Larrosa (op. cit.) mecanismos de autovigilância, em que as pessoas são levadas a identificar-se com imagens dispostas para isso: “as práticas orientadas a fomentar a auto-reflexão crítica dos educadores incluem, geralmente, instruções para que o professor observe a si mesmo em seu trabalho” (p.63). Nossos relatórios não têm parâmetros nem modelo a princípio, mas, à medida que vão sendo comentados pela orientação, e mesmo pelas colegas, essa prática vai ensinando à professora o que é o relatório, como e o que ela deve expressar ao escrevê-lo, para que ele serve. Para Larrosa (1994) “é o dispositivo que inclui um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se.” (p.63). Vai ensinando à professora o que o relato deve conter e fazendo com que a reflexão esteja articulada a um processo de homogeneização, de conduzir a todos a determinadas práticas ou a um determinado discurso. Desta forma, a reflexão está ligada ao controle e à produção de discurso normalizador, ao disciplinamento dentro de um campo discursivo e de formas de ação dentro do Projeto.

Este movimento em que o sujeito se volta para o seu interior e que leva à visibilidade de si mesmo, tanto Larrosa (1994) quanto Fisher (1999) associam, usando Foucault, à confissão. A partir de Foucault, Fisher (1999) mostra os relatos (junto com outras modalidades de discurso que expõem os sujeitos, comuns em nossa sociedade) como uma técnica para produzir novos discursos de verdade ao interpretar as confissões a partir de um certo campo de conhecimento, no nosso caso a pedagogia, especialidade das coordenadoras.

Volta aqui a idéia do regime de verdade do discurso, técnico e científico, constituir-se em verdade, e ao qual se atribui poder. Dessa forma, nosso discurso pedagógico é investido de poder por ser um discurso técnico.

O lugar que se ocupa também conforma as pessoas e seus atos. É dentro dessa contradição, nessa convivência entre os aspectos antagônicos, que tento perceber quando e de que forma os relatórios estão a favor da reflexão e do trabalho das professoras. Posso dizer que há uma contradição no discurso da coordenação. Fundamentado como visto anteriormente, querendo estabelecer relações democráticas com as professoras com o uso dos relatórios para compartilhar experiências e saberes, para refletir sobre a prática, para a formação – motivo maior de sua existência – ele esbarra em alguns aspectos quando se concretiza: o uso dos relatórios, pelo que eles representam em termos de imposição da exposição (lembrando Clarice, “escrever é um pouco vender a alma, a gente se expõe muito”), e as relações de poder existentes na instituição, e que podem ser reforçadas através de seu uso. Quer dizer, convivem, entrelaçados, na complexidade deste cotidiano, o discurso democrático, o uso de um instrumento de poder, práticas de compartilhamento, tentativas de diálogo e relações hierárquicas.

O que tento dizer é que a reflexão, encarada de forma positiva na nossa intenção, com ajuda dos autores do campo da pedagogia, também guarda em si uma possibilidade de reforçar a dimensão de assujeitamento da subjetividade. Se, como diz Foucault (1986), o poder produz, é importante entender que ele produz ambas as possibilidades e que fazemo-nos sujeitos na dimensão de reflexão dos relatórios com seus diferentes aspectos. Discutir a reflexão sobre a própria prática dessa forma, agregando este outro ponto de vista, ajuda a pensar na constituição dos sujeitos professoras e coordenadoras nesta produção. É com a solicitação de escrita dos relatórios e a tentativa de refletir sobre a prática que nos formamos sujeitos, professoras e orientadoras e coordenadoras. O lugar de quem reflete, se expõe, e de quem comenta esta reflexão. A partir desse pensamento percebo, além disso, que o exercício de reflexão sobre o meu trabalho, que faço nesta tese, possui também estas duas vertentes. Há um componente confessional na medida em que interpreto e exponho o trabalho realizado e há um componente de reflexão como forma de tentar perceber múltiplos aspectos do que faço e buscar alternativas para este fazer.

Também usei uma oposição como título desta parte, reflexão / confissão, pois tinha intenção de fazer dialogar noções antagônicas, ou seja, mostrar que estes termos, que designam atos que parecem opostos, convivem. Com o estudo e a pesquisa dos relatórios e

dos autores que me apoiaram, o que enfatizamos e defendemos inicialmente como reflexão sobre a prática revelou que carrega em si também uma dimensão de confissão. Ambas estão entrelaçadas nesta dinâmica de escrita pelas professoras de relatos que serão lidos pelas coordenadoras. Penso inclusive que, em nosso cotidiano, a confissão e a exposição, guiam e moldam a reflexão, na medida em que se está relatando para o outro. Como no caso do primeiro fragmento de relato apresentado neste capítulo. A professora reflete sobre os desafios de alfabetizar (“alguns rapidamente avançam de nível, outros precisam de muita cautela e análise, para que esse diagnóstico seja concluído”); registra suas observações/descobertas sobre o uso da música (“percebemos que a música é um recurso muito rico para o desenvolvimento da leitura e da escrita”); confessa (“tenho algumas dificuldades, mas que estão sendo solucionadas com muito estudo; confesso que estou me esforçando”); e presta contas de seu trabalho, mas reafirmando sua qualidade (“pois bem, continuando o que interessa, nossas atividades em sala de aula vêm sendo realizadas com sucesso”). Simultaneamente aparecem múltiplas faces que convivem na professora como sujeito multifacetado as quais entendo como produtos da relação que tecemos no SESC LER: o sujeito que pensa sobre o que faz, aprende com sua experiência e deixa isso registrado, e o sujeito (assujeitado?) cuja reflexão é confissão e exposição. Interpretando a reflexão e o controle como modos de subjetivação, vejo sujeitos múltiplos que, na mesma relação com o mesmo outro (coordenação), se expressam de várias formas, refletem e confessam, são controlados e organizam suas táticas, têm momentos de sujeição e de resistência. Essa relação encharcada de poder nos molda como sujeitos múltiplos, simultânea e alternadamente objetos e sujeitos dessa prática.

Os relatórios podem ser um instrumento de fiscalização travestido de instrumento de reflexão e formação. Mas também podem ter outros sentidos, outros usos, outras possibilidades. Reflexão / confissão / controle / táticas / poder disseminado / sujeitos múltiplos assujeitados e não assujeitados são faces desta mesma produção múltipla que são os relatórios. Todas estas faces contribuem para a constituição da subjetividade das professoras e das coordenadoras. Nessa relação e nesse espaço, antagônicos e ambivalentes, que oferecem e limitam possibilidades, vamos nos constituindo como pessoas e profissionais. “Os sujeitos se constituem nos processos de interação dos quais participam.” (Geraldi, 2004b). Perceber essa complexidade me ajuda a refletir mais sobre posturas e práticas que adotamos no exercício da coordenação que podem reforçar ou desconstruir estas faces.

Toda essa discussão – que mostra como as professoras se afirmam e se sujeitam, e os relatórios que são usados para isso e revelam este processo – me leva a pensar nas professoras e em nós da coordenação nos constituindo como sujeitos nesta relação, sujeitos em diálogo. Não um sujeito único, homogêneo, mas o sujeito desta/nesta relação, que pode ser diferente em outras relações que nos constituem para além do SESC, partes que somos de uma rede de relações.

### **Sujeitos constituídos nestas relações de poder, sujeitos em diálogo**

A questão do sujeito, de como as professoras se fazem sujeitos na prática e como revelam esta subjetividade nos relatórios, era uma de minhas questões de estudo no projeto desta tese, uma das que inicialmente moveu minha pesquisa e minha vontade de pesquisar. Ao longo do estudo, outros temas apareceram e se tornaram mais fortes – o conhecimento das professoras, as relações de poder – e a noção de sujeito tinha ficado um pouco de lado. Cheguei a pensar que não seria mais um tema de estudo. Justamente ao perceber, e tentar compreender melhor, as relações de poder que nos atravessam, essa idéia retornou com bastante força e tornou-se fundamental para o entendimento destas relações e para a produção e criação de novas formas de relação. Entendo hoje, conforme já explicitado, que nos fazemos sujeitos, de maneira dinâmica, mutante e bastante complexa, nestas relações de poder que atravessam a relação constituída entre a coordenação e as professoras à distância, mediada pelos relatórios. Dinâmica e mutante porque mudam as relações, os conceitos, os contextos, as formas de compreender as situações, os próprios sujeitos, e complexa pela multidimensionalidade de aspectos que compõem a nossa organização e os sujeitos nela envolvidos.

Tentando complementar, ou perceber um pouco mais amplamente essa ligação dos sujeitos que se constituem nas relações, procuro a contribuição da noção de sujeito em Bakhtin (s/d, 1988), que se aproxima, conforme verificou Geraldi (2003), da noção de Paulo Freire (1983). Para ambos o sujeito existe, se forma e se constitui na relação com o outro, se torna eu entre outros, ou seja, um sujeito fundado na noção de diálogo. Ambos também conectam o diálogo com a linguagem e a palavra como sua forma de materialização, tendo um contexto de relações em torno de si que a condiciona. Quero, no entanto, tratar primeiro um pouco mais da noção de sujeito para chegar à noção de diálogo.

Em Bakhtin (s/d) o sujeito se define a partir do outro e ao mesmo tempo define o outro. A identificação com o outro modifica o sujeito, ele é o outro do outro, completa o

outro, assim estamos permanentemente em relação e em processo de constituição. Em oposição à concepção de sujeito da ciência moderna, Bakhtin (s/d) vê o ser humano como um ser em evento, em processo, responsivo porque responde a alguém ou a alguma coisa em um movimento relacional, e responsável porque assume a responsabilidade de agente pelo seu ato.

Não pretendo entrar na discussão que tenta definir o sujeito nos tempos atuais, envolvido na crise de paradigmas, valores e conceitos da modernidade e da pós-modernidade, apreciando-o como racional, superado, humanista, forte, enfraquecido, dividido, perdido etc. É suficiente para mim, neste caso, pensar na constituição do sujeito em relação com o outro, na qual tanto Bakhtin quanto Paulo Freire pensaram, com diferentes fundamentos, mas com a mesma direção: baseados na ação do sujeito, na idéia de que a existência se “constrói nas relações sociais, nas instituições sociais, apesar e a despeito dos seus mecanismos de objetivação e subjetivação” (Geraldi, 2003, p.11). Acredito, no que se refere à descrição de uma sociedade produto de seus sujeitos, responsáveis por sua criação, posso aproximá-los também de Foucault. Sujeitos que ao mesmo tempo são objetivados para servir (sujeito produtivo, numa análise econômica) e criam, produzem o que não está previsto também, resistem, como anteriormente já discuti. Algo que aparece mais uma vez no relato a seguir:

De início achei que a atividade não fosse produtiva, com o passar da aula percebi que estava olhando apenas para o meu EU, tinha esquecido por instantes que o mais importante era o processo de construção dos alunos, seja como for. Foi então que notei a interação dos alunos com o texto trabalhado, uns despertavam em outros a vontade pela leitura, como o exemplo da aluna Luisa que ficou super contente quando conseguiu ler o nome Brasil que estava em seu texto e quando de forma segmentada juntamente com a aluna Anadélia faziam a leitura de quase todo o texto. A partir daí percebi e refleti sobre as vezes que chegava com um olhar negativo, no qual prevalecia o achismo, mesmo assim tinha consciência das boas idéias que me apareciam, faltava apenas colocá-las em prática no momento exato, pois como bem sabemos **alfabetizar é gostoso, mas é complicado, porque tudo acontece devagar.** (1º/03/2005) (grifos meus)

Juntamente com um discurso que parece responder à orientação e ao mesmo tempo assimilar o discurso desta, a professora também usa o relato para reafirmar seu trabalho (sublinhado), e mostra-se como um sujeito que se coloca, que reflete sobre o que faz (negrito). A professora é este sujeito dinâmico e multifacetado, atravessado pelas relações de poder que a assujeitam, mas que também a potencializam na possibilidade de se pronunciar; e os relatórios são ao mesmo tempo uma produção do sujeito e atuam como mediadores na constituição deste sujeito. É o sujeito autor e criador de Bakhtin, já mencionado, sujeito que

se constitui nos processos de interação dos quais participa. Partindo desta noção de sujeito em processo, criador e que se constitui no coletivo, nas instituições sociais, em situações de objetivação e subjetivação, volto a pensar nas professoras como sujeitos das práticas pedagógicas que desenvolvem. Mas agora não apenas nas professoras, penso também em nós que fazemos o papel de coordenação, pois penso nos sujeitos em relação, em diálogo.

A noção de diálogo se impôs pouco a pouco como uma necessidade para compreender as relações entre os sujeitos envolvidos no Projeto SESC LER e para aprender com elas, como uma forma de perceber, aceitar e trocar sentidos diferentes dados aos relatórios e à nossa atuação, e como princípio que me ajudou a realizar muitos elos neste texto. Se os sujeitos se constituem em relação com outros sujeitos, ter o outro implica em diálogo. “No diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores [Bakhtin e Freire]; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjetividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens.” (Geraldi, 2003, p.12).

No caso dos sujeitos do Projeto SESC LER, a interação tem acontecido com a mediação da palavra, conforme abordam tanto Bakhtin como Paulo Freire. Para eles as possibilidades de relação entre os sujeitos (entre os diferentes eu e outro) acontecem mediadas pela palavra, ambos abordam o sujeito como alguém que pronuncia a palavra, é ativo e por isso pronuncia o mundo. Palavra no sentido amplo de enunciação, de expressão do sujeito. Como enunciação e expressão entendo este último, e outros relatos mostrados anteriormente, nos quais tentei destacar as várias formas dos sujeitos se revelarem através da palavra.

Em Paulo Freire (principalmente 1983), o diálogo aparece como um fenômeno humano, um ato de criação “porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo” (p.91), e se encontra aí mais uma vez com Bakhtin e o sujeito agente. O princípio básico da pedagogia freireana é o diálogo, que ele considera fundamental para o homem pronunciar o mundo, ou seja, atuar, transformar: “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo* (...) ‘pronunciando’ o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (Freire, 1983, p.93. grifos do autor).

Para tentar realizar o diálogo, porém, é preciso saber que ele não é linear nem simples, não quer dizer consenso nem harmonia perene. O diálogo pressupõe conflito, embate de idéias e interesses, “defender a dialogia enquanto relação entre um eu e um tu, não quer dizer defender o consenso ou defender que todo o diálogo se faz harmoniosamente. Ao contrário, ambos os autores reconhecem que há polêmica, há lutas de classes, há interesses antagônicos

entre as partes em diálogo.” (Geraldi, 2003, p.11). Um embate presente no nosso cotidiano quando uma observação, uma ponderação e uma sugestão minhas ou de outra coordenadora podem ser ouvidas e tomadas como uma ordem. Ou podem ser desconsideradas, pelo mesmo motivo, embora não tenham sido proferidas como tal: o nosso lugar na organização institucional confere esse poder à nossa fala; ou quando, como coordenadora, leio um relato e, ao invés de tentar me aproximar do que diz a professora para discutir sua prática com ela a partir do que sabe e faz, desqualifico este conhecimento porque não é o mesmo expressado pela Proposta Pedagógica. Embate presente também na reflexão que a professora do relato anterior faz de sua relação com os alunos. Dessa forma, pensando nos sujeitos constituídos nas relações como sujeitos em diálogo, vejo a reflexão, a confissão, o controle e as táticas como aspectos deste diálogo que temos no nosso cotidiano.

Ao longo deste estudo pude perceber, a partir do que diziam os relatórios e das noções de sujeito que eles me levaram a estudar, que, como sujeitos múltiplos, podíamos realizar tipos diferentes de diálogo. Inicialmente detectei um diálogo que já vínhamos experimentando a partir dos relatórios, mergulhado em intenções de democracia nem sempre concretizadas. A própria elaboração deste estudo apontou outras possíveis formas de diálogo que já vêm sendo tentadas também.

Encontro a primeira forma de diálogo na escolha da equipe de coordenação de trabalhar com os relatos diários das professoras no SESC LER como uma opção por tentar constituir um diálogo, com mais um instrumento, além das visitas, dos cursos etc. A necessidade institucional, a vontade, e também uma opção teórico-metodológica de se relacionar com as professoras criando uma prática de acompanhamento, eram tentativas fugir da lógica do controle apenas fiscalizador, historicamente ligada ao papel da supervisão escolar, para instaurar a lógica da construção de um trabalho coletivo. Uma lógica que, contendo a dimensão de controle, busca a valorização das produções, em uma prática que pressupõe a discussão coletiva das questões levantadas nos relatórios, a partilha das experiências e reflexões, e a postura de cada um no grupo como parte de um coletivo que trabalha pela melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, de um trabalho coletivo, em que todos contribuem com sua experiência, sua prática, seus saberes. Tentamos construir uma prática de formação para valorizar o conhecimento das professoras, partindo daquilo que estão fazendo para refletir, discutir e revitalizar a própria prática. Procuramos desenvolver a tematização da prática como eixo da formação continuada das professoras que se realiza a partir do registro escrito das aulas como uma oportunidade de socializar as inquietações,

dúvidas, descobertas e de realizar coletivamente a reflexão sobre a prática, reafirmando-a como fonte de conhecimento pedagógico. Conhecemos estes princípios, e tentamos colocá-los em prática, com o movimento de crítica à divisão do trabalho na escola, nascido no final da década de 70, que discutirei adiante. Encaramos o ato de registrar como uma oportunidade para confrontar conhecimentos prévios com atividades docentes, provocando a necessidade permanente de reformulação e superação. Porém, parafraseando a professora do relato anterior, dialogar é gostoso, mas é complicado. Essa opção pressupunha que somos todos sujeitos da nossa própria prática e do conhecimento, onde as diferenças de função e de local de trabalho podem ser usadas para fortalecer o trabalho, mas ainda não considerava a dimensão do assujeitamento que está presente nas relações humanas em nossa sociedade, convive com outras formas de relação e faz parte da nossa formação. Na prática, a opção se concretizava de forma hierarquizada, em um sentido: da coordenação, que buscava auxiliar a prática, para as professoras.

Até agora, estes pressupostos e princípios nos permitiram realizar um diálogo inicial e mais explícito como na situação descrita a seguir em que a professora faz um levantamento de temas que os alunos desejam e têm interesse de estudar. Ela lista as sugestões e eles escolhem estudar a festa mais tradicional do município. Ela anota também algumas questões que interessam aos alunos dentro deste tema. No final do relato a professora diz: “a dificuldade que sinto é de como trabalhar a Festa com as credences e costumes do município. Preciso rever e trocar idéias com os colegas e a orientadora.” (1º/06/2005). Ela aponta a orientadora pedagógica como uma parceira de trabalho, uma interlocutora em quem ela reconhece a possibilidade de apoio. Alguns dias depois registra: “Na realidade eu fiquei preocupada em onde encontrar essas informações, porém repassando a situação para a orientadora, ela me repassou alguns textos explicando essa religiosidade do município.” (6/6/2005)

Como disse, considero este um primeiro momento do diálogo, o da professora que busca ajuda na figura da orientadora, e que neste caso foi registrado explicitamente em seu relatório. Dessa forma, meu primeiro entendimento do diálogo mediado pelos relatos parecia tomá-lo somente como um movimento em que nós, coordenadoras, tentávamos compreender o que as professoras estavam dizendo e precisando para poder formá-las melhor. Era o diálogo esperado por nós: professoras em dúvida, orientadoras prontas para ajudar a superá-las. Esta é uma dimensão do diálogo, mas não é a única nem a mais fértil e mais “democrática”, emancipatória. Eu mesma posso dizer que não me colocava na condição de aprendiz (talvez só no discurso) não percebia o diálogo como uma troca entre sujeitos que

possuem diferentes saberes e podem trocá-los. Não tentava ler o que diziam as professoras (nem sempre tão explicitamente quanto no relato apresentado), questionando meus conhecimentos e os conhecimentos pedagógicos com os quais eu trabalhava, só os delas, pensando no que eu devia fazer para preencher suas faltas.

Hoje posso associar essa idéia a uma visão negativa das professoras, sua formação e sua relação com o conhecimento. A visão da falta, da deficiência, que coloca estas profissionais no lugar do não saber, que é bastante disseminada nas propostas e ações de formação continuada de professoras. Pensando de maneira geral, esta é uma concepção que serve ao poder instituído na sua tentativa de se desobrigar com a educação, gerando a assimilação pelas professoras de uma culpa que não se relaciona apenas ao trabalho delas, mas também a muitos outros fatores como as condições de trabalho às que estão submetidas e em que se encontra a educação. Pensando na formação de professoras do SESC LER, percebo mais faces das questões de poder em que estamos envolvidas. Ao propor a busca da autonomia e a reflexão sobre sua ação, tentando praticar a democracia e o diálogo para que estes sejam referências na formação dos estudantes, pode-se quebrar a reprodução do pensamento que se quer hegemônico, ligado às idéias de individualismo e competição que perpetuam a injustiça, as desigualdades e a opressão. Dessa forma estamos vinculadas a questões sociais mais amplas. Por outro lado, o discurso da falta e da culpabilização, como um discurso hegemônico, constitui-se em uma armadilha em que às vezes caímos e, querendo contribuir para desenvolver a autonomia, podemos ajudar a produzir indivíduos que se julgam incapazes de atuar de modo autônomo e pensar seus próprios processos de formação, e os de seus alunos. Ou seja, assujeitar estes sujeitos, justamente como já tinha sido apontado na década de 80 por Nilda Alves e Regina L. Garcia (1986) quando questionaram a divisão do trabalho na escola com a atuação dos especialistas – orientadores(as) educacionais e supervisores(as) pedagógicos(as) – regulamentada na LDB 5692/71, e os malefícios que ela gerou com a desqualificação do saber das professoras por meio de uma relação de poder em que o saber especializado se impunha pela hierarquia.

A crítica a esses malefícios deu origem a um movimento que tem tentado superar o aspecto hierárquico dessa divisão, criando novas formas de construir o coletivo da escola e fazendo da diferença de papéis um elemento de enriquecimento da prática pedagógica. Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Célia Linhares são educadoras que vêm atuando decisivamente nessa discussão no Brasil. Alves e Garcia (2002) fazem a crítica da atuação da ação da supervisão e da orientação educacional revelando o quanto, com o discurso de ajuda, elas

contribuíram para a desqualificação das professoras e para a redução da sua consciência, controle e crença na sua própria prática e na sua capacidade de pensar sobre ela. Neste movimento propõem que os especialistas, supervisores e orientadores educacionais, mobilizem “os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola, para que a escola cumpra a sua função: que os alunos aprendam.” (Garcia, 1986, p.14). Linhares (1997) faz a discussão da possibilidade de construção de um trabalho entre sujeitos do conhecimento na escola, apesar e a partir da divisão do trabalho dizendo que “a complexidade da sociedade e da escola brasileira comporta uma divisão técnica, desde que usada para fortalecer o trabalho pedagógico, vincado por um projeto de escola que não se mediocrise.” (p.73). No SESC, por exemplo, esta mesma estrutura que hierarquiza as funções é também favorável ao desenvolvimento do Projeto, considerando que ele conta com uma rede de profissionais que estão atuando e pensando juntas a prática pedagógica. Pensávamos, e pensamos, que se queremos fazer do conhecimento fator de ampliação da visão de mundo, os participantes da rede de formação podem ser vistos como sujeitos que possuem diferentes contribuições a dar para a reflexão sobre a prática, para enriquecê-la, estudá-la, aperfeiçoá-la, dinamizá-la, questioná-la, revitalizá-la, e cada vez mais nos aproximar dos nossos documentos norteadores nos quais as coordenadoras e orientadoras são vistas como co-autoras do trabalho de sala de aula, sendo o seu lugar “um lugar de mediação e seu papel não pode se restringir ao controle.” (SESC, 2001, p.5).

Vimos surgir e nos engajamos neste movimento que vem tentando desaprender e desconstruir esta postura e aprender o diálogo, e tentamos colocar em prática estes princípios, conforme citei páginas atrás. Porém, na complexidade do cotidiano e no emaranhado das relações de poder constituintes da nossa sociedade e de nós mesmas, usar a hierarquia, sutil ou explicitamente, é uma outra armadilha em que por vezes caímos. Por isso, apesar do movimento mais geral de repensar o papel dos supervisores e orientadores, e das nossas tentativas no SESC LER de dialogar e compartilhar experiências, acredito que a tensão permanece. A idéia original da criação destes cargos, relacionada à divisão entre os que pensam e os que fazem, está bastante arraigada no imaginário e nas práticas sociais da nossa sociedade. Nessa relação as professoras são, por vezes, objeto do trabalho da coordenação que leva o seu discurso técnico, transformado em verdade pelo seu poder<sup>23</sup>. Porém, nessa mesma situação as professoras são sujeitos que se pronunciam, que criam seus próprios caminhos<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Voltando à idéia de regime de verdade (Foucault, 1986) citada anteriormente neste capítulo.

<sup>24</sup> Algo que será melhor visto nos próximos capítulos.

Acredito que é preciso tentar estar no mundo considerando, valorizando e tentando colocar em diálogo a heterogeneidade, a pluralidade, a complexidade, a diferença; admitindo as diferentes posições e interpretações, os antagonismos e o conflito como fatores de crescimento. Esta atitude interfere nas relações de poder por ser também um princípio para tecer relações coletivas, solidárias, com momentos democráticos e, portanto contra hegemônicas, pois tentam estabelecer a horizontalidade baseada na possibilidade de troca e convivência com a diferença e não a discriminação ou repressão a ela. Porém, afirmar e reafirmar essas intenções, sua lógica e sua fundamentação, não quer dizer que conseguimos proceder dessa forma o tempo todo, esquecendo que no caminho há tensões e conflitos cotidianos que demonstram o quanto as relações e o diálogo pessoais, profissionais e com o conhecimento não são um lago de calmaria, mas um agitado mar de diversidade, imprevisibilidade e diferentes interesses, próprios do cotidiano.

Nesse processo de reflexão sobre o meu fazer – que a elaboração deste estudo vem proporcionando – venho sendo tentada a e venho tentando descobrir novas formas de realizar minha prática, questionar alguns procedimentos e percebê-la, cada vez mais, como algo em permanente processo de produção. Essas reflexões têm sido compartilhadas com minhas companheiras de trabalho da coordenação nacional e das equipes nos diferentes estados. A partir daí, vimos encontrando novas formas de diálogo antes não vislumbradas.

Para apresentar essas outras formas de diálogo que venho descobrindo não utilizo relatos das professoras, mas a própria discussão que vem sendo realizada entre nós sobre a dinâmica de elaboração, leitura e utilização dos relatórios, o que fez nascer um movimento que passo a considerar como uma nova possibilidade de diálogo, ou pelo menos uma possibilidade que não era vislumbrada antes. Um diálogo advindo da reflexão sobre o papel e a dinâmica dos relatórios, provocado pelas professoras com discussões, ações e propostas que questionavam a forma instituída de elaboração dos relatos, mas também provocado por este estudo que tem possibilitado a reflexão sobre as nossas relações, o nosso papel de coordenadoras e a teorização sobre a função dos relatos como contribuição às professoras, ao seu trabalho, ao nosso trabalho e à aprendizagem dos alunos e alunas.

A discussão sobre o caráter obrigatório e o peso da produção diária dos registros levou uma das equipes, por exemplo, a criar novas formas de se relacionar com este material. Os relatos têm sido trocados entre as professoras durante as reuniões de estudo com o objetivo de que elas criem suas formas de ler e usar o material orientando umas às outras. Em outro estado, as professoras de alguns Centros propuseram uma nova maneira de escrever os

relatórios, em forma de cartas que trocam entre si, contando uma para outra como estão desenvolvendo as aulas, quais são suas questões, inquietações, criações e avanços. Além da mudança na forma e na interlocutora, que passa a ser uma outra professora escolhida por cada uma, não mais a coordenadora e a orientadora, houve uma mudança na periodicidade, que passou a ser semanal. Outros grupos de professoras de outros estados, passaram também a fazer seus relatos semanalmente.

Talvez a periodicidade seja a questão que mais tenha impulsionado as transformações nos relatórios e está relacionada à conversa que relatei anteriormente com o grupo de um dos estados. Ela passou a ser uma inquietação cada vez mais forte para as professoras, para as coordenadoras estaduais e para a equipe de coordenação nacional. Para as professoras, no sentido já apontado por aquele grupo, a obrigação de registrar todos os dias, a repetição, o excesso de trabalho, a dificuldade de refletir sobre a prática com este peso. Para as coordenadoras, tanto estaduais como nacionais, o volume de relatórios para ler e comentar. As dúvidas sobre como acompanhar sem os relatos diários tornaram a discussão mais difícil, mas o movimento das professoras tentando fazer diferente foi decisivo para provocar uma discussão mais intensa sobre o assunto, e, nesse momento, a fundamentação dos estudos realizados para esta tese teve uma contribuição importante para propor uma nova forma de diálogo: transformar os questionamentos, incômodos, discussões e novas formas de produção dos relatos, de cada uma ou de cada Centro, em uma discussão coletiva, ampla e aberta de todas as professoras sobre a importância (ou não) e o papel dos registros na formação continuada, tentando vislumbrar novas formas de relatar. Discutir coletivamente o caráter, o uso e a finalidade do relatório pode contribuir para que ele seja um instrumento mais satisfatório para as professoras e para o desenvolvimento do projeto. Foi programado um momento de socialização das discussões que aconteceram nos Centros Educacionais entre as coordenadoras estaduais e nacionais à distância, através da ferramenta IPTV<sup>25</sup> usada pelo Departamento Nacional do SESC para desenvolver atividades a distância com os Departamentos Regionais: ministrar cursos, realizar reuniões etc. A partir do pensamento de que há uma diferença entre o que fazemos com os relatórios hoje e o que podemos fazer para torná-los mais adequados como instrumentos de formação, entendo que esta foi uma atitude mais concreta no sentido de compartilhar decisões e poder.

---

<sup>25</sup> **IPTV**: iniciais de **Internet Protocol Television** é um sistema no qual o serviço de televisão digital é disponibilizado aos assinantes através da linha telefônica, usando o seu protocolo através de uma conexão de banda larga. A rede de distribuição do conteúdo (canais de TV, vídeo sob demanda etc) é fechada, se assemelhando a uma intranet corporativa.

A discussão, proposta no final de junho de 2007, aconteceu nos Centros Educacionais de 14 dos 16 estados que desenvolvem o Projeto SESC LER. Em agosto, a equipe de coordenação nacional recebeu as sugestões de todos os Centros participantes, organizou e socializou para todos antes da reunião. Esta foi realizada apenas com as coordenadoras (13) e algumas orientadoras de municípios mais próximos das capitais, pois a tecnologia de IP.TV. ainda estava implantada apenas nas sedes dos Departamentos Regionais do SESC situadas nas capitais. Discutimos a respeito de três pontos principais: o conteúdo e a periodicidade dos relatos, e o retorno em relação ao que as professoras escreveram (importância e forma). A grande maioria dos Centros propôs a elaboração de relatórios semanais. As equipes que sugeriram mudar a periodicidade do relatório, e as que já estão fazendo assim, ressaltaram que estes são feitos a partir de anotações diárias individuais das professoras. Cada uma vai anotando à sua maneira o que considera importante todos os dias e para entregar elabora um relato da semana. Entendo que essa é uma experiência em que os registros diários se constituirão em um documento da professora e o relatório em um documento de socialização, prestação de contas, diálogo, entre a professora e outros sujeitos. Talvez assim as professoras tenham uma oportunidade maior de escolha em relação ao que vão socializar e de ter um registro para si, para sua reflexão. Está marcada para o final de março de 2008 uma nova reunião geral a distância para discutir e avaliar esta nova forma de produzir e socializar os relatórios.

Ainda uma outra forma de diálogo que tentei entabular com as professoras a partir deste estudo foi enviar partes desta tese àqueles Centros Educacionais cujos relatos estão sendo utilizados aqui, para apreciação e comentários das professoras. Pensei que elas poderiam exercer o papel de interlocutoras do meu texto, lendo, comentando e apontando possibilidades de aprimoramento. Mas, não sei se pela distância, pela falta de tempo ou pelo poder que me é investido como coordenadora e ainda autora de um trabalho acadêmico, não obtive retorno das professoras.

Pesquisar tentando perceber a realidade em sua complexidade ajuda a ver que os relatórios podem ser pensados e elaborados com diferentes formas e objetivos. Nossa prática não impede que os relatórios se tornem instrumentos de um poder que assujeita ou que as professoras não se sintam à vontade ao redigi-los. No entanto, os relatórios, mesmo entremeados por estas relações de poder, para além de serem apenas instrumentos de exposição, como registros parciais do que está sendo produzido permanentemente, oferecem a possibilidade de compartilhar: o que se registra; o que apreendemos do registro; o que se cria

a partir destas apreensões em termos de conhecimento pedagógico, relações e conexões entre os sujeitos (alunos e alunas e educadoras) envolvidos; e podem nos ensinar sobre a ambigüidade e multiplicidade presentes nas nossas relações. Enfim, nos dão oportunidade de dialogar.

Toda esta discussão dos sentidos que o controle e a reflexão assumem na nossa prática e a tensão existente entre estes aspectos e a opção pelo diálogo me levam a compreender melhor a noção de complexidade, e vice versa, a noção de complexidade me leva a compreender melhor este cotidiano multifacetado, a perceber muitas de suas nuances e saber que outras mais existem e eu não percebo; a superar a concepção dicotômica de que o controle é só ruim e a reflexão só boa; a reconhecer que estes antagônicos convivem e fazem parte de nós.

No caminho de estudar e buscar os sujeitos e as possibilidades de diálogo, outras perguntas surgiram: Quem sabe? Quem conhece? Quem tem o poder de dizer que sentido é o certo? Inicio o próximo capítulo voltando a tratar do sujeito que pronuncia a palavra, desta vez a palavra como unidade, carregada de sentidos distintos, dependendo de quem a pronuncia. Parto daí para tratar de nossos diálogos com o conhecimento e a prática pedagógicos.

“PROCUREI PELO CHÃO OS SINAIS DO MEU CAMINHO”

(Cecília Meireles)

Uma das primeiras idéias para a tese era tratar dos conhecimentos das professoras. Esta idéia inicial surgiu de, mais que uma vontade, uma necessidade de valorizar os conhecimentos que eu reconhecia nos relatos que lia como coordenadora do SESC LER. Um sentimento potencializado por algumas leituras como de Maurice Tardif (2002), nas quais encontrava a tese de que professores e professoras são sujeitos do conhecimento e sua prática não é aplicação de teoria, é apropriação, transformação e produção própria, da qual são autores. Ele define estes profissionais como sujeitos que possuem saberes específicos mobilizados, utilizados e produzidos por eles em suas tarefas cotidianas. Atuam como “sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.” (Tardif, 2002, p. 230). Queria buscar nos relatórios pistas e marcas que mostrassem como este conhecimento pedagógico é produzido.

Ao longo do estudo, fui percebendo que os relatórios me mostravam que esta produção é feita em relação, em diálogo. Assim, após discutir a existência de possibilidades de diálogo nas relações de poder entre os sujeitos que participam desta dinâmica dos relatórios no SESC LER, mais uma vez a noção de diálogo se impôs quando tentei colocar em prática a idéia de discutir os conhecimentos: diálogo das professoras com o conhecimento da sua formação geral e específica de professora, inicial e continuada; diálogo de todas nós com as teorias que estudamos e praticamos e com os acontecimentos que nos atravessam. Da discussão do capítulo anterior aprendi a entender as professoras como sujeitos que transformam a teoria em

seu fazer cotidiano a partir de suas suas experiências, conhecimentos e referências, o que me ajudou a perceber na leitura dos relatórios que estas teorias aparecem numa mescla entre o vivido e o estudado, entre conhecimentos e experiências anteriores e conhecimentos e experiências adquiridos a partir da formação no Projeto SESC LER. É essa mescla e essa pluralidade que me encantam e me levam a aprofundar o estudo agora.

Segundo Morin (1996a), há complexidade onde quer que se produza um emaranhado de ações e relações, bem como fenômenos aleatórios que agregam incerteza ao pensamento. Por isso, neste capítulo pretendo expor e discutir como vejo algumas características da complexidade se manifestarem no meu cotidiano. No emaranhado de relações criado pelo diálogo entre os sujeitos e seus conhecimentos, entre teorias e práticas e nos imprevistos constantemente presentes na sala de aula. Não tenho conhecimento sobre as relações e estudos das professoras fora do Projeto, mas os relatórios podem oferecer pistas que direta ou indiretamente estão presentes nas palavras das professoras e no modo como elas as articulam. Por isso, a partir deles, a discussão será feita em diálogo com as orientações que recebem no Projeto e as teorias que as fundamentam e que passam a fazer parte da cadeia infinita da comunicação, no sentido bakhtiniano do termo.

Muitos conhecimentos das professoras estão registrados nos relatórios: sobre a realidade dos alunos e alunas; sobre o trabalho com grupos heterogêneos; sobre planejamento e como trabalhar com as situações imprevistas; sobre o trabalho de alfabetização com textos; sobre o desenvolvimento de projetos didáticos. Meu trabalho, porém, não será o de mostrar explicitamente esses conhecimentos. Escolhi o caminho de tentar fazer o diálogo entre os conhecimentos, as orientações e as teorias que fundamentam o Projeto SESC LER, e esse caminho me levou a discutir três aspectos: o diálogo entre a prática e o vocabulário especializado do discurso pedagógico; a complexidade do diálogo entre a prática, as orientações e as teorias; e o diálogo entre o pré-estabelecido, o planejado, e o contexto dos acontecimentos. Em um determinado momento percebi que para reconhecer conhecimentos das professoras precisei reconhecer meus desconhecimentos. E ao buscá-los percebi a complexidade que caracteriza estes diálogos.

“AS PALAVRAS SÃO PARA MIM CORPOS TOCÁVEIS”

(Fernando Pessoa)

*Gosto de dizer.*

*Direi melhor: gosto de palavar.*

*As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas.*

Fernando Pessoa

**Caça de palavras com muitos sentidos**

As palavras sempre me encantaram. Elas e seus múltiplos sentidos. Por isso, mesmo que o foco da minha leitura como coordenadora pedagógica fosse outro, ao ler os relatórios das professoras percebia com destaque algumas palavras do vocabulário próprio do discurso pedagógico usadas por elas com sentido muitas vezes diferente do sentido dado nas definições teóricas dentro das linhas de estudo e pesquisa. Como a palavra “prontidão”, usada por uma professora num fragmento de relatório já apresentado no capítulo anterior: “Muitas vezes fico pensando em que aspecto preciso melhorar, para que meus alunos percebam com mais **prontidão** que são capazes de desenvolver qualquer escrita.” (2/3/2004). Da forma como aprendi, o conceito de prontidão, muito usado nas décadas de 60/70, está relacionado à idéia de pré-requisito: por exemplo, crianças que demonstravam determinadas habilidades já apresentavam prontidão para aprender a ler e escrever. Não creio ter sido neste sentido que a professora usou a palavra.

Refletindo sobre a minha estranheza ao sentido que a professora dava a esta palavra e outras não mencionadas, observei que estava considerando uma definição fechada, como se o significado da palavra fosse único, aquele que aparece no discurso pedagógico. A definição estabelece limites, e faz um congelamento do sentido, rompendo a rede de relações históricas e sociais que produziram aquele sentido e acaba sendo interpretada como se fosse a única possibilidade de dar sentido àquela palavra. O fato de a palavra ter um sentido teórico dentro do universo vocabular da pedagogia, não exclui a possibilidade de a professora recriar seu emprego e dar a ela outro sentido, diferente do teórico que lhe foi transmitido como único. Nesse momento de recriação, por exemplo, a professora pode estar demonstrando uma captura do sentido de pronto, presteza, retomando a origem da palavra, tentando dizer que quer que os alunos aprendam mais rapidamente. Ao me prender ao significado pedagógico, esqueço que a palavra também quer dizer outras coisas, possui outros sentidos e que as

palavras, como os corpos tocáveis, de acordo com Fernando Pessoa, têm histórias, têm relações.

A partir desta reflexão, tento ler os relatos e estas palavras que me chamam a atenção pensando o contrário do que diz o poeta João Cabral sobre as palavras parálíticas, que são para ele as palavras presas ao seu significado de dicionário, sem enlaces com os sentidos que a vida vivida pode ir lhes dando. As palavras que me chamam atenção mostram as contrapalavras da compreensão, ou seja, a minha leitura, o meu sentido e a minha compreensão sobre o que querem dizer, e que instaura o próprio diálogo, como troca de sentidos. Por isso, o estranhamento diante do sentido que algumas professoras davam a algumas palavras foi a primeira coisa que me impulsionou para a idéia de diálogo. Intuí que estas palavras expressavam algo, que deveriam ser investigadas, pois poderiam dar indícios de como as professoras estão compreendendo estudos e orientações, oferecendo pistas para o diálogo que estava sendo realizado entre elas e as teorias, e para um diálogo que poderia ser realizado entre coordenação e professoras.

Ao iniciar o levantamento mais sistemático destas palavras para a pesquisa e avançar um pouco mais no estudo, comecei a entender que todas nós damos sentidos distintos às palavras, cada uma à sua maneira, com mais ou menos conhecimento do que dizem as teorias. Este estudo mostrou-me também a importância de tentar esclarecer, aproximar-me, “falar a mesma língua”, sem a pretensão de que todas falemos a mesma coisa. O fato é que acredito que os diferentes sentidos dados às palavras interferem na nossa comunicação, no entendimento do que estamos tentando dizer umas às outras, no diálogo. Mas, como também indicam modos de ver, podem contribuir para o diálogo. Ao ler o relatório, faz diferença para a tentativa de dialogar com a professora, seus conhecimentos e sua prática, se me prendo à definição teórica de prontidão, ou se me aproximo do sentido dado por ela. Assim, nesta primeira parte do capítulo proponho-me a trabalhar, ressaltar, algumas palavras que me causaram estranheza ao lê-las nos relatórios, e que considero significativas por suas possibilidades de ganhar múltiplos sentidos entrelaçados com a prática, as orientações, as experiências minhas e das professoras, em que aparecem relações de poder e de conhecimentos. Quando leio atribuo sentidos construídos a partir de minhas referências, e as palavras que chegam a mim ressoam em função do que vivi, faço com outras mãos um bordado (lembrando a já citada imagem de Geraldí, 1997), dialogando, produzindo sentidos numa relação interlocutora.

Em Bakhtin (1988) encontro mais um motivo para dar um pouco mais de atenção a essas palavras utilizadas pelas professoras: “A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a esta função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social.” (p.36) Percebo as palavras das professoras como amostra, como símbolo de sua produção, pois é o signo primeiro da relação comunicativa, unidade básica da relação social. Continuo com Bakhtin, que explica:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (p.95).

Se, como ensinou Paulo Freire, o ato de ler é interpretação e reescrita do lido e a leitura do mundo precede a leitura da palavra, posso entender que a escrita da palavra expressa esta leitura de mundo. Paulo Freire (1987) diz: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo ou de ‘reescrivê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (p.22). Através da leitura da palavra, posso me aproximar da leitura de mundo da professora e de sua prática, para com ela dialogar. Neste jogo e troca de sentidos que é o diálogo está posta também a minha leitura de mundo, expressa na minha leitura da palavra das professoras. Paulo Freire e Bakhtin apontam a palavra como materialização do diálogo (corpos tocáveis), tendo um contexto de relações em torno de si que a condiciona. De acordo com a discussão realizada no Capítulo anterior, é assim que as palavras se apresentam nos relatos para mim, condicionadas a um contexto.

Há ainda um outro aspecto que observo com a ajuda de Certeau (1994): quando digo que as professoras utilizam as palavras a seu modo, estou baseada na idéia, já trabalhada no capítulo anterior, de que consumidores, usuários e dominados se apropriam do que lhes é oferecido, recriando-o, e se constituem também em produtores e praticantes. Falando do uso da língua francesa por imigrantes árabes, Certeau (op.cit.) indica o que penso acontecer com as professoras no uso de algumas palavras do vocabulário pedagógico: “cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos.” (p.93, grifo do autor).

A utilização pelas professoras de palavras do vocabulário do campo pedagógico que sempre me chamou atenção pode ser vista ao mesmo tempo como expressão da singularidade, da repetição e da produção de saber. A seguir, desenvolvo estes três aspectos que vejo como formas de diálogo.

Conforme foi discutido no capítulo anterior, o ser humano se faz sujeito na relação com o outro, numa relação mediada pela linguagem, e, de acordo com Geraldi (2003), “o diálogo, forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra ao mesmo tempo própria e alheia: o sujeito se faz com o outro.” (p.12). Em Bakhtin (1988), encontro a compreensão de como a palavra se torna simultaneamente própria e alheia e comporta duas faces, ocupa um lugar de fronteira entre o sujeito e o outro, interlocutor. Se, de um lado, o sujeito enunciador é o dono da palavra, de outro, sabemos que toda enunciação é determinada pelas relações sociais. Assim a palavra proferida é sempre própria e alheia. O coletivo e o individual andam sempre juntos na produção dos enunciados, dos discursos, das palavras. Estou interessada em discutir como, no contexto do nosso diálogo mediado pelos relatórios, a palavra aparece mais como própria em alguns momentos (como uma criação do sujeito professora a partir do universo com o qual entra em contato no Projeto), e mais como alheia em outros momentos (palavras que a professora parece não dominar completamente e tenta dar sentido próprio a um sentido que ainda é alheio a ela). Dessa forma tratarei separadamente da palavra própria como singularidade e da palavra alheia como repetição. Falo de singularidade porque, apesar de serem palavras de uso corrente no universo pedagógico, ao serem utilizadas por cada professora estão ganhando o sentido próprio dado por aquele sujeito, como o imigrante de que fala Certeau (1994). Falo de repetição porque o sentido dado a partir da própria experiência está repleto de experiências alheias que a constituem. Sendo nós sujeitos constituídos nas relações sociais, nas relações com os outros, nossa memória é nossa e de todos os que nos habitam, é constituída coletivamente.

O terceiro aspecto que pretendo discutir refere-se à produção de saberes porque, como afirma Tardif (2002), a prática das professoras não é somente um lugar de aplicação de teorias formuladas por outros, “*mas também um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios*” (p.237).

### **Singularidade: a palavra própria**

No meu entender, nosso processo de subjetivação, constituído na atuação no SESC LER, tem sido formado e intermediado pelos relatórios e pelas palavras. Entendo que Geraldi

(2003) usa o termo “palavra” de uma maneira mais ampla, mas quero, neste momento, me ater a algumas palavras concretas que para mim demonstram a singularidade do sujeito que, utilizando-se de uma palavra a princípio alheia, coloca sua marca própria, singular. Algo relacionado à noção de uso de Certeau (1994) e de autoria, que se aproxima do conceito de autonomia profissional apresentado por Esteban (2001), que associa a prática profissional a um posicionamento da professora, e que “se revela na capacidade da professora, individual e coletivamente, criar alternativas para a sua ação.” (p. 52).

Vejo, nas palavras utilizadas pelas professoras, um movimento de circulação do conhecimento e as tensões a ele relacionadas: autonomia e subjetividade (de sujeito ativo), que as professoras expressam ao se apropriarem das palavras a partir de sua vivência, experiência, conhecimento, simultaneamente exercido com o assujeitamento da exposição a que estão submetidas ao terem como tarefa escrever relatórios diários de suas atividades com os alunos. Ao tentar fazer o diálogo de sentidos presentes nesse jogo, percebo o quanto ainda temos a caminhar para, entrecruzando singularidades e palavras próprias, trabalhar a favor dos alunos e alunas. Início com no trecho abaixo:

Como compareceram poucos alunos, apenas cinco, trabalhei as **dificuldades individuais**. Escrevi na lousa uma estrofe de “Quadras ao gosto popular” de Fernando Pessoa. Fizeram o registro no caderno em seguida fomos ler. Primeiramente li em voz alta e depois junto com eles. Como é uma estrofe bonita com quatro versos (que aproveitei para discutirmos sobre isso) teve alguns alunos que decoraram. Tenho alguns alunos como Josimar, Eládio, Onória, Maria, Benedita e João que já estão conseguindo ler algumas palavras encontram dificuldade nas posições do ‘r’. Aproveitando as palavras da estrofe (luar, rua, virá, sombra), discutimos cada posição exemplificando com outras palavras. Lemos e releemos várias vezes, destaquei algumas palavras para que completassem com vogais e consoantes, dada a correção fizemos a leitura das mesmas. (4/3/2005)

Destaco neste trecho não uma palavra, mas a expressão **dificuldades individuais**. Existe uma recomendação sempre dada pela coordenação de que, quando acontecer uma frequência muito baixa, se aproveite para dar uma atenção individual aos alunos(as), e se evite suspender aulas para que os poucos alunos que conseguiram comparecer não tenham que voltar para casa. Quando damos esta orientação estamos pensando em uma questão de organização do trabalho e priorização do atendimento ao estudante, mas fundamentadas também na necessidade de se trabalhar individualmente com cada um em seus percursos pessoais de aprendizagem, algo a ser buscado sempre, mas que é facilitado quando o número está reduzido. Para isso é necessária a realização de um trabalho diversificado em que sejam

levados em consideração conteúdos que o aluno está precisando aprender, e de que forma ele aprende melhor. Para planejar estas situações didáticas é fundamental que as professoras conheçam bem seus alunos e possam diversificar as atividades.

Ao falar de trabalho com dificuldades individuais aqui, talvez a professora tenha procurado registrar o atendimento a esta recomendação, porém, na prática ela realiza uma atividade coletiva, contemplando a dificuldade de um grupo de alunos em relação à posição do 'r' nas palavras (fiquei em dúvida quanto ao número de alunos já que a professora anota cinco no início, mas escreve o nome de seis alunos). O sentido dado pela professora a “dificuldades individuais” parece se relacionar a dificuldades que ela percebe no grupo como um todo no processo de aprendizagem da escrita. Trabalhar com o grupo destacando palavras no texto e o uso do 'R' nestas palavras foi a maneira que a professora encontrou para dar conta de uma dificuldade que não era individual no seu entender, mas do grupo presente, e, ao mesmo tempo, para mostrar que estava colocando em prática uma orientação corrente. Dessa forma, na minha interpretação, ao usar a expressão “dificuldades individuais” ela reafirma seu entendimento sobre os percursos individuais de aprendizagem, que não é, explicitamente, o mesmo da coordenação. A maneira como a professora se apropria dessa orientação e trabalha com seu grupo demonstra o sentido próprio dado ao que recebeu, pois atende a uma necessidade específica de seu grupo. Quer dizer, toma algo que é geral e ressignifica para a sua situação cotidiana, no sentido de que é uma situação que se repete (o comparecimento de poucos alunos) e é imprevisível. O conhecimento dos seus alunos e de suas necessidades pode ter determinado a escolha, mas é possível pensar também que a exploração do texto já estivesse planejada e que houve uma adaptação ao acontecimento não planejado.

Recapitulando as orientações contidas na Proposta Pedagógica, elas não falam de dificuldades individuais, tampouco a orientação a respeito do trabalho nos dias em que há poucos alunos. Esta última trata de tentar usar a oportunidade que o número pequeno de alunos dá à professora de se aproximar mais de cada aluno, tentando conhecer melhor sua maneira de aprender para atuar sobre ela. Quando a professora trata a orientação de se trabalhar percursos individuais como trabalhar “dificuldades individuais”, está dando um sentido próprio a esta expressão, mas não um sentido isolado do seu contexto e do universo escolar, que normalmente trata diferença como dificuldade. Analisando um pouco mais profundamente o que diz a professora, o sentido próprio que ela dá à idéia de individualização, pode ser a expressão de um sentido dado por muitas educadoras, inclusive pela orientação, de que percurso individual se refere à dificuldade individual de alcançar conteúdos que são

universais e devem ser alcançados por todos da mesma forma. Esta idéia, baseada numa concepção homogeneizadora, é o que a escola costuma fazer, trabalhando os conteúdos igualmente com todo o grupo, sem levar em consideração o percurso e a forma de cada um aprender.

Quando se fala em dificuldade individual, percurso individual ou trabalho diversificado, conceitos e procedimentos aos quais muitas vezes se faz referência no ambiente escolar, existe por trás, com muita frequência, a idéia de que há algo a ser consertado para que todos atinjam o mesmo objetivo padronizado. Quer dizer, algo não é como devia ser, e a individualização da atenção é necessária para tornar este indivíduo igual ao padrão, já que está relacionada à “correção” da dificuldade do aprendiz. Essa dimensão da busca da homogeneidade vai ficando oculta em um discurso de que o trabalho individual é democrático, pois todos devem chegar ao mesmo ponto, quando muitas vezes é um modo de negar a diferença, de tentar tornar a diferença igual, o que é bastante diferente de tentar ampliar os conhecimentos de cada aluno ou aluna dentro de seu próprio percurso. Isso seria diversificar e não homogeneizar as atividades pensando nas diferenças, levando em consideração os sujeitos em sua forma de aprender, e tentando ajudá-los a fazer um percurso próprio para chegar a diversos conteúdos. Em uma concepção homogeneizante, e dominante, de educação, a possibilidade de as pessoas serem diferentes e poderem fazer os seus diversos percursos não é levada em consideração. Lembrando algo discutido no Capítulo II, sobre a necessidade de refletir coletivamente, na formação continuada, a respeito dos fins da educação, e não apenas sobre as técnicas (Zeichner, 2002), considero que seja fundamental para nós aprofundar o estudo e o diálogo a respeito dessa expressão e da concepção que ela carrega. Primeiramente porque, sendo um projeto de EJA, lidamos com diferenças mais acentuadas entre os alunos: diferentes idades, desde adolescentes a até idosos; diferentes religiões, cujas doutrinas em adultos já estão mais sedimentadas; diferentes profissões; diferentes locais de nascimento e formação, que geram hábitos culturais diferentes; diferentes tempos de escolaridade anterior. Todas essas diferenças constituem a forma de aprender de cada um.

Segundo que, quando as orientações não são claras, e não discutem mais profundamente o sentido de percurso individual como diferença, e não como dificuldade, deixam transparecer que comungam desta concepção homogeneizante, confundindo estes conceitos e, que mesmo sem intenção de excluir, reproduzem uma concepção que exclui quando tenta acabar com a diferença, é homogeneizante e por isso excludente. A leitura deste relatório na perspectiva do diálogo seria uma boa oportunidade para refletirmos sobre as

concepções de dificuldade, diferença e aprendizagem, por exemplo, que estão atravessando o Projeto, levadas, em teoria e prática, por seus sujeitos. Uma oportunidade para pensarmos na idéia de universalidade do conhecimento, na nossa concepção de indivíduo e de diferença, em por que a diferença é vista como dificuldade, e na nossa dificuldade, individual e coletiva, de enfrentar e de trabalhar estas questões.

Deixar de discutir os sentidos que estas noções assumem para os diferentes sujeitos e em distintas concepções de educação pode ter como conseqüência a exclusão de alunos e alunas que não se sentem contemplados pelas propostas de ensino que utilizamos. Com a experiência do Projeto percebemos que a prática pedagógica está diretamente ligada à regularidade da freqüência do alunado, já que, como pessoas adultas, estes alunos e alunas também podem optar por não comparecer se não encontram na escola acolhimento e atividades que os interessem e os desafiem. Ao longo dos anos de funcionamento do Projeto, passamos a perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente o envolvimento dos alunos na aprendizagem, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias. Enfrentamos cotidianamente questões como baixa freqüência e desistência dos alunos e alunas que, sabemos, são comuns a programas de EJA, mas sobre as quais precisamos pesquisar, discutir e tentar encontrar formas de superação. Será que no Projeto SESC LER, apesar e a despeito dos nossos esforços, não temos conseguido superar o desafio de desenvolver uma prática pedagógica que mobilize os alunos e os faça ter vontade de voltar todos os dias? Será que, sem discutir mais profundamente a questão da diferença e suas conseqüências pedagógicas, estamos contribuindo, em alguns casos, para a desistência?

A orientação dada por quem não está na sala de aula (a coordenação), apesar de nesse caso tratar-se de uma proposta de individualização do ensino, tem caráter generalizante, ou seja, uma orientação que vale para o mesmo tipo de situação (comparecimento de poucos alunos) em qualquer um dos Centros Educacionais. Acredito que isso se deve à visão geral e administrativa, além de pedagógica, que quem está no papel de coordenação acaba tendo. Observo, a partir desta reflexão, a necessidade permanente de estarmos atentas aos múltiplos sentidos e possibilidades de significados que as palavras podem assumir no diálogo com a prática, o que acredito que nos convida (empurra mesmo) constantemente para o diálogo de sentidos entre nós, professoras e coordenação.

Não posso deixar de registrar a alegria que sinto em participar de um projeto de alfabetização que promove a leitura de Fernando Pessoa, mesmo tendo como foco o trabalho

com a letra “R”, para alunos de um município populoso, de difícil acesso, onde a sala de leitura do SESC, hoje transformada em biblioteca, é a única na cidade. O foco do trabalho na letra “R” relaciona-se para mim com a concepção de texto e de leitura ainda predominante entre as professoras, algo que será discutido na segunda parte deste Capítulo.

### **Repetição: palavra alheia**

Antes de tratar sobre como vejo a palavra se manifestar de forma mais alheia nos relatos das professoras, creio ser necessário discutir o sentido de repetição nesta situação. Repetição dá a idéia de ser apenas uma reprodução sem sentido, de um sujeito ventríloquo, que não pensa. Porém, a repetição revela também interação (influência mútua) e iteração (repetição com renovação e mudança, segundo John Briggs e David Peat, 1990). Falando da necessidade que as crianças têm de pedir para repetir as histórias contadas, Edwiges Zaccur (2005) usa esta noção de iteração para tratar de uma repetição necessária à apropriação pelas crianças da história, que se dá aos poucos, neste caso, comparo às palavras. Como as histórias, ao serem proferidas várias vezes por cada uma de nós, as palavras se “reconfiguram em matizes” (Zaccur, 2005, p.39), ganham sentidos outros.

A repetição que quero tratar aqui não é a repetição mecânica, mas está relacionada ao sentido que a professora, e todas nós, damos quando dizemos algo de que não nos apropriamos ainda, dizemos porque faz parte do discurso pedagógico. Ainda quando repete sem muito dominar o que está dizendo, a professora está dando sentido próprio, mesmo que seja para se incorporar ao discurso vigente, valorizado, tem um momento de criação. Por isso inicio falando do *chavão*<sup>26</sup> que percebo, ao colocar o foco do meu estudo na provocação que algumas palavras me fizeram, estar presente muitas vezes em nosso vocabulário. Ao longo do estudo dos relatórios selecionados para esta pesquisa pude perceber que havia muitos *chavões* na escrita das professoras, mas cada vez mais os encontrava também nas minhas orientações, e vi que a utilização de certas palavras para compor um discurso adequado à relação profissional e pedagógica que vivemos era algo compartilhado por nós. Pensando que esta não é uma característica exclusiva minha e das professoras do SESC LER, aceito o que diz Jurjo Torres Santomé (2006): a educação teve muitos avanços no século 20, mas que não se solidificaram, muitos se tornaram *slogans*, palavras usadas correntemente no vocabulário, mas cujo significado não se domina. Ele exemplifica com palavras e expressões como educação

---

<sup>26</sup> *Chavão*, segundo Dicionário Eletrônico Houaiss: dito ou frase que se repete abusivamente e que perde, por isso, o valor expressivo,.

integrada, projetos didáticos, usadas para denominar práticas que pouco têm a ver com estas propostas.

Usando esta afirmação para pensar sobre o meu trabalho, pergunto-me neste estudo até que ponto a coordenação está utilizando chavões, repetindo palavras valorizadas sem se ater ao seu valor expressivo, sem refletir sobre seus vários sentidos. Por outro lado, tenho consciência de que este não é o único movimento, de que há palavras usadas com convicção do seu significado, dos sentidos que ela pode e deve assumir na prática e das intenções que tenho ao utilizá-las, visando ao aperfeiçoamento do trabalho direcionado à aprendizagem dos alunos e alunas. Neste momento, o que me mobiliza, no entanto, é o uso de algumas palavras pelas professoras e o estranhamento que me causaram, pois me provocam uma reflexão sobre o trabalho de orientação, me fazem aprofundar o estudo de seu significado teórico e prático, e podem apontar necessidades de estudos para a coordenação, e uma melhoria no diálogo entre esta e as professoras. Descobrir estas questões nos convida ao diálogo, mas é preciso estar aberta a percebê-las e enfrentá-las.

No uso de expressões como a destacada no relatório abaixo, observo a existência dos chavões no nosso vocabulário:

Iniciamos a aula trabalhando uma **atividade seqüenciada** envolvendo a data de pagamento dos alunos, dos que são aposentados e os que recebem suas bolsas.

Observei que os alunos idosos têm dificuldade em saber quando será seu próximo pagamento, precisando alguém estar alertando-os. Por isso construímos no papel 40 kg as datas importantes de cada aluno. Para os alunos foi uma ótima iniciativa tomada por todos nós.

Finalizamos esta aula visitando a sala de leitura, onde escolhi alguns livros e pedi para cada um escolher uma leitura. Após escolherem, os alunos que já conseguem ler, leram sozinhos, e os que não dominam a leitura, fui até a mesa de cada um e li compassadamente a leitura, fazendo em seguida sua interpretação oral. (18/03/2004)

A professora denomina **atividade seqüenciada** a produção de um cartaz com as datas em que os estudantes recebem seus diversos pagamentos. Após esta produção, ela muda de atividade e de ambiente, indo para a sala de leitura. Além deste dia, nos dias 22, 24, 30 e 31 do mesmo mês, ela volta a usar a mesma denominação “atividade seqüenciada” para designar uma atividade única que começa e termina no mesmo dia.

Será que a professora pensa que a atividade é seqüenciada porque o cartaz poderá ser consultado e explorado várias vezes, em distintos momentos? Não posso responder esta pergunta, mas devo dizer que a atividade seqüenciada é uma das noções que mais

seguidamente volta às nossas discussões pedagógicas, não só na coordenação do SESC LER, mas entre as outras equipes de coordenação de outras atividades educacionais do SESC, e sobre a qual não há consenso. Há, na Proposta Pedagógica do SESC LER, uma definição de atividades seqüenciadas como uma entre outras formas sugeridas de organizar as atividades pedagógicas:

São situações didáticas articuladas que prevêm uma seqüência de realização cujo critério principal são os níveis de dificuldade num determinado conteúdo. Muitas vezes, é possível estabelecer relação entre essas atividades e a temática do projeto, mas isso não é necessário. Como exemplos de atividades seqüenciadas, podemos citar uma série de problemas envolvendo a operação de multiplicação, exercícios focalizando problemas ortográficos. (SESC, 1999, p.23)

Esta definição (e, como disse antes, as definições delimitam sentidos), confrontada com os desafios da prática, ainda nos deixa com muitas questões sobre o assunto. Temos buscado estudar, trocar conhecimentos sobre o que são e como se desenvolvem as atividades seqüenciadas, mas creio que posso afirmar que não há um entendimento mais organizado, portanto, uma orientação no mesmo sentido. Talvez todas nós, professoras e coordenadoras, estejamos repetindo esta palavra alheia, sem, no entanto, dominar o seu significado e dando a ela sentidos distintos e talvez nem sempre produtivos para professoras e estudantes.

Ainda lembrando Zaccur (2005), penso que esta repetição parece uma “repetição imposta” (p.41), que, segundo ela, dá à ação um caráter mecânico e gera uma tendência a produzir comportamentos automatizados. Imposta pela necessidade de, por parte das coordenadoras, de usar um discurso pedagógico que dê credibilidade à sua ação; e, por parte das professoras, pela relação de poder mediada pelos relatórios como espaço para afirmar o trabalho, e parecer que têm o mesmo discurso da coordenação. Para Zaccur (op.cit.) esta repetição imposta difere da “repetição solicitada” (p.41), que é um “movimento do sujeito acionado por seus interesses e necessidades.” (idem). No meu entender, algo que devemos buscar no cotidiano da formação continuada: a necessidade de repetir/iterar o estudo temas, conceitos e teorias nascida da autonomia das professoras de discutir o que desejam e o que é significativo para elas.

Os significados da palavra chavão levam a refletir sobre o papel destas palavras na formação das professoras. Quando se utiliza uma palavra sem esclarecer ou aprofundar os seus significados, sem refletir sobre eles, como se todos tivessem que dominar seu conceito, ou como se esse conceito já fosse lugar-comum para todos, o que está se produzindo é uma

artificialização da linguagem e dificultando o diálogo. Creio que esta artificialização provocada pelo uso de chavões, ou palavras alheias, pode ser melhor entendida pelas marcas do texto de algumas professoras, que, no meu entendimento e na minha leitura, na tentativa de elaborar um texto rebuscado, usando palavras que para elas são importantes, acabam por produzir, às vezes, um texto de difícil entendimento. Tomo para isso alguns trechos de uma professora que apresenta esta característica com mais frequência.

Durante este mês desenvolvemos várias atividades de escrita e leitura, pois fixamos as dificuldades dos alunos, sendo flexíveis as melhorias (30/09/2003)

No decorrente mês trabalhamos uma variedade de atividades, proporcionando um aprendizado sistemático e coeso, oportunizando um amplo conhecimento da leitura e escrita diferenciada (Introdução ao relatório de março de 2004)

Deixamos os alunos livres para a leitura e descoberta de novas palavras, pois o texto em si trazia palavras distantes do vocabulário usado pelos alunos. Foi oportuno o contato com palavras de termo científico, pois o conhecimento não exclui ninguém do aprendizado. (02/06/2005)

A leitura desses trechos me faz pensar sobre o uso da linguagem pedagógica pela professora. Primeiramente, me leva de volta à discussão de relações de poder, já que penso que a utilização de determinadas palavras pode ser a tentativa de construir um texto para as interlocutoras, orientadoras, coordenadoras, especialistas em educação que dominam – ou deveriam dominar, no entendimento do senso comum – a linguagem especializada da pedagogia. Remete à idéia de que as professoras observam a função disciplinadora dos relatórios e tentam mostrar-se disciplinadas, ou seja, possuidoras de um discurso próprio do campo pedagógico e do Projeto.

Outro aspecto diz respeito ao estilo. Lembro-me de uma discussão de aula no doutorado em que o professor (Geraldí, 2004b) dizia algo como: “quando falo me desvelo e me velo ao mesmo tempo. A linguagem organiza e diz o sujeito, por isso o constitui. Expressa, revela, mas esconde.” Mas aí também há uma manifestação das relações de poder que nos constituem, visto que, no Centro Educacional onde trabalha esta professora, a orientadora também se utiliza de um discurso mais elaborado e com utilização da primeira pessoa do plural. Essa influência aparece nos textos da maioria das professoras do Centro, sendo esta a que mais adotou também esta forma.

Cabe perguntar agora como fazer para realizar um diálogo entre sujeitos atravessado por estas palavras que são simultaneamente próprias e alheias. Nesse processo de diálogo e de interação em que a reprodução é parte (sendo aspectos antagônicos, criação e repetição estão juntos como parte do mesmo processo), é preciso pensar em que sentidos podem ser dados, que possibilidades de apropriação diferenciada existem dessas palavras e tentar compreender de que maneira estas palavras refletem o que as professoras estão pensando, aprendendo, produzindo sobre o fazer pedagógico. Esse conhecimento produzido pode abrir possibilidades de compreensão e reflexão sobre a prática e pode servir para o diálogo na formação, pode apontar novos sentidos que a prática está dando, de que maneira as professoras estão compreendendo as orientações.

### **Diálogo e produção de sentido: a palavra do diálogo**

Penso que, para estabelecer uma relação de diálogo entre sujeitos aprendentes (para usar a expressão de Paulo Freire), é preciso ler as palavras tentando perceber o entendimento das professoras a respeito da Proposta Pedagógica e do que vimos estudando como fundamentação, e, a partir dessa leitura, pensar no nosso entendimento e tentar colocar os sentidos em diálogo. Pensando nos relatórios das professoras, admitir e compreender que as palavras têm sentidos diversos favorece o diálogo, pois cada um pode pensar uma forma de interpretar e isso possibilita a troca entre sentidos, entre o que pensamos coordenadoras, professoras e teorias. Porém, meu estudo e minha experiência ensinam: o diálogo não é fácil. O exercício de pronunciar a própria palavra e ouvir o outro fazer o mesmo está tomado pelas relações de poder já tão discutidas neste trabalho, e, talvez por isso, seja algo que exige disposição, humildade e uma relação entre sujeitos (Paulo Freire, 1983).

O lugar de onde fala cada um dá sentido diferente à palavra pronunciada. Quando estes sentidos diferentes não são trocados, não há disposição de aproximação e de tentar compreender o sentido do outro, não há diálogo. O que as professoras dizem (e o que eu digo a respeito do que elas dizem) está mergulhado, envolto, transpassado por tudo o que elas e eu somos, pensamos, fazemos e sentimos e pelas relações que se constituem no trabalho e na vida, dando sentido ao que registram. Nesta relação mediada pelos relatórios, o diálogo se dá pela leitura que nós coordenadoras deles fazemos, as orientações que damos a partir dessa leitura e a leitura que as professoras fazem dessas orientações. Nesse caso, se uma professora escreve de uma forma, usando determinadas palavras que a coordenadora não entende, esta

interpreta da sua forma, diagnostica, define necessidades de estudo das professoras e dá orientações. Ou, como observa Certeau (1994) “A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento.” (p.267). A leitura dos relatórios muitas vezes pode ter como caminho procurar um sentido literal, diretamente relacionado ao que tratamos nas orientações ou o que está nos livros, e, não sendo encontrado, provocar um sentimento de fracasso das nossas ações de formação, sem perceber que, quando não encontramos o sentido literal, talvez estejamos justamente encontrando o sujeito professora, a quem cabe ouvir e se relacionar como sujeito.

Digamos que a leitura que busca um sentido literal seria mais imediata, em que, no papel de coordenadora, muitas vezes me percebo com vontade de que a aprendizagem das professoras, seus movimentos, sua postura, tenham uma resposta linear e imediata – e nisso me sinto capturada por nossa herança de sujeitos formados sob o paradigma da modernidade, no qual estas idéias de linearidade, causa e efeito são muito fortes. Talvez isso facilitasse meu trabalho, mas o tornaria também menos rico e enriquecedor de sentidos, de possibilidades, de criações, de aprendizagens. Como herdeira da modernidade, tenho muitas vezes o impulso, a tendência, de querer o discurso único, o pensamento único, ou seja, ler na fala das professoras o esperado por mim, e tentar afastar o que não estava previsto, o insurgente, o diferente, a mistura, os diversos sentidos que podem ser produzidos nas relações com o conhecimento e entre as pessoas. Foi o que ocorreu quando me deparei com o trecho a seguir, no qual a expressão **produção de texto** é utilizada pela professora para designar algo diferente do que concebo.

Terminamos a **produção de texto** referente às palavras com a letra R, sugerida pelos alunos. Ex.: amor, organização, indústria, provável. Ao comentar os alunos justificam o porquê terem escolhido estas palavras, diziam que como é difícil organizar o tempo para estar na sala de aula no horário certo; mas é preciso se esforçar para conseguir emprego, pois no município várias fábricas estão sendo construídas e precisam de pessoas qualificadas. (07/03/2003)

A expressão “produção de texto” é usada para descrever uma atividade de escrita de palavras para um dicionário pessoal que os alunos estão elaborando. Era também um trabalho com a letra R. Os alunos escolhiam algumas palavras com R e buscavam algum sentido para explicar a escolha e nesse momento sim, produziam um texto no meu entender. Minha primeira leitura foi buscar Bakhtin (1988) que me diz que o contexto traz sentido às palavras,

que elas possuem um conteúdo vivencial. Se procuro ver o contexto de produção da professora ao registrar esta aula, entendo que a utilização desta expressão guarda em si um conteúdo relacionado à vivência da professora que possivelmente ensina da forma como foi ensinada, tanto como aluna de alfabetização quanto como professoranda, aluna do Curso de Formação de Professores, ou ainda como professora em outras experiências profissionais. Uma demonstração do que está naturalizado na cultura alfabetizadora escolar e a professora aprendeu: que texto pode significar palavras isoladas que não necessariamente guardam sentido entre si. Num determinado contexto, fazer uma lista de palavras com R era compreendido como texto e como tarefa pertinente ao processo de aprendizagem da escrita, e provavelmente foi assim que a professora aprendeu. Ficar apenas com esta constatação não basta. É preciso ter um movimento em direção ao diálogo e construir uma relação em que a sua palavra seja valorizada e que os múltiplos significados das palavras possam ser aceitos e trabalhados na medida em que aparecem no diálogo entre os sujeitos e deles com suas práticas. Para não ficar na constatação, recusar a “leitura obliterada” e para tentar realizar tudo o que descrevi até aqui como diálogo, percebendo o entendimento que a professora teve da Proposta, busquei encontrar entre nossas orientações que palavras usadas por nós estão entrando em consonância com esta formação anterior e, talvez, potencializando-a. Vejamos o que diz a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER sobre produção de texto na Introdução ao Bloco de Conteúdos “Leitura e Produção de Textos”:

Escrever textos significa saber usar a escrita para expressar conhecimentos, opiniões, necessidades, desejos e a imaginação. Nessa aprendizagem entra em jogo a disponibilidade da pessoa de se expor e criar. Para expressar-se por escrito, o aluno terá que lançar mão de um sistema de convenções já estabelecido, mas deverá utilizá-lo para expressar suas próprias idéias ou sentimentos, apropriando-se criativamente dos modelos disponíveis. Os jovens e adultos que se encontram nessa etapa da aprendizagem devem se confrontar com todos os desafios que qualquer um enfrenta ao escrever um texto: pensar na mensagem que querem transmitir, no que o receptor de sua mensagem vai precisar saber, na linguagem e na forma de apresentação mais adequada. (SESC, 1999, p.56)

A Proposta ressalta os aspectos relacionados à produção de sentido, à expressão própria, à atenção ao interlocutor como ações fundamentais para a produção textual, mas também aborda a importância de conhecer um sistema de convenções existente para expressar-se. Na lista de conteúdos do citado Bloco estão presentes diversos tipos de textos: “Listas”, “Recitas e Instruções”, “Textos Informativos”, “Textos Literários”, “Textos Epistolares” etc., e ainda “Pontuação” e “Flexão de Palavras nos Textos”. No Bloco de

Conteúdos seguinte, “Sistema Alfabético”, a Proposta Pedagógica apresenta como conteúdos “O Alfabeto”, “Letras, Sílabas e Palavras”, “Segmentação e Posicionamento da Escrita na Página” e “Ortografia”. Entendo os conteúdos de ambos os Blocos como fundamentais para o processo de alfabetização. Observando, porém, com ar de estranhamento para estes conteúdos tantas vezes trabalhados com as professoras, percebi, pela primeira vez, que o fato de o conteúdo “Listas” aparecer logo de início nesse Bloco pode induzir as professoras a trabalhar com palavras soltas como fez esta professora. Da forma como entendo a lista, trata-se de um conjunto de palavras soltas que guarda sentido para quem está envolvido, é um texto se as pessoas atribuem sentido comum às palavras que a compõem. Portanto, a professora pode estar dando um sentido próprio à lista que propõe, fazendo da letra “R” o elemento que articula a lista. Uma das dificuldades do diálogo está no fato de cada um achar que o seu sentido é o único correto, e, como coordenadora, achar que a professora não entende o que significa o conteúdo “Listas” ou o que é produção de texto, porque não entende com o mesmo sentido dado por mim ou presente na Proposta. Ela está entendendo da sua maneira, e esta é a multiplicidade de compreensões e produções de sentido que deve ser levada em consideração quando se fala em diálogo. Por isso creio ser necessário estar atenta ao alerta que encontro em Certeau (1994):

A eficácia da produção implica a inércia do consumo. Produz a ideologia do consumo receptáculo. Efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica, esta é necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra, ‘produtores’ em face daqueles que não o são. Recusando o ‘consumo’, tal como foi concebido e (naturalmente) confirmado por essas empresas de ‘autores’, tem-se a chance de descobrir uma atividade criadora onde foi negada. (1994, p.262).

Penso que Certeau (op.cit.) tenta nos dizer que todos somos produtores, mesmo os não autorizados, e por isso tento negar minha herança e acreditar nas professoras como produtoras (sem esta premissa este trabalho nem teria sido pensado) de outros sentidos diferentes dos meus, e tento entender a palavra como uma inter-relação, com sentidos distintos para distintos sujeitos. Se pudessemos ter sempre presente este alerta e realizar o diálogo dos sentidos que as palavras assumem no cotidiano para os sujeitos envolvidos nessa prática pedagógica, estaríamos produzindo conhecimento não apenas sobre o processo de alfabetização, mas sobre o processo de aprendizagem das professoras e das coordenadoras e sobre essa delicada relação.

O texto, uma vez nascido, passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos, já dizia Geraldi (1997) com a imagem do bordado. O movimento da leitura é sempre de co-autoria, o que pode permitir o diálogo. A leitura que faço dos relatórios das professoras está marcada pela minha posição e experiências. A leitura que fazem as professoras das teorias que estudamos está marcada por sua posição e experiências; são sujeitos que não assimilam apenas no sentido de ‘se tornarem semelhantes’ àquilo que se lhes é oferecido, absorvendo-o, mas também fazem um movimento de ‘torná-lo semelhante’ ao que são, fazê-lo próprio, apropriando-se ou reapropriando-se dele. (Certeau, 1994).

Bakhtin (s/ data) trata dos sentidos compartilhados em relação ao que é dito e não dito, o subentendido, por habitarem o mesmo contexto: “*os valores determinam a seleção das palavras pelo autor e a percepção desta seleção (co-escolha) pelo ouvinte.*” (p.125). A partir disso, posso compreender o conhecimento como algo produzido socialmente, coletivamente, como algo pertencente a todos os que constituem este grupo, a partir das relações que se estabelecem e que tecem na prática das professoras, que por sua vez vão dar sentido às palavras usadas ao registrar essa prática, embora seja também uma produção individual de cada uma, como percurso individual, registrado nos relatórios e atravessado pelas relações de poder.

No universo de que trato, o projeto SESC LER, que sentidos são compartilhados? Quais não o são? Como as diferentes posições ocupadas na rede de relações do projeto produzem diferentes sentidos? Como fazer estes sentidos dialogarem para criar relações mais democráticas?

Aprofundar o conhecimento a respeito do sentido dado pela professora às palavras por ela escolhidas pode me aproximar do conhecimento produzido por ela a respeito do que discutimos, e contribuir para o desvelamento de nossas (professoras e coordenadoras) teorias sobre o ensino e a aprendizagem, e para nossa formação como professoras e coordenadoras. A tentativa de promover o diálogo entre sentidos dados a essa expressão pela professora, pelas orientações, teorias e coordenadoras, tem o objetivo de pensar em todas nós, educadoras, como sujeitos produtores de sentidos, de significados e de conhecimentos. Este processo contribui para o crescimento da consciência sobre o que pensamos, em comparação ao que fazemos ao nos relacionarmos e propormos determinadas atividades de formação.

Ressaltar estas palavras foi uma maneira de me aproximar dos conhecimentos das professoras, de buscar conhecer mais faces e expressões das minhas interlocutoras e de seus

conhecimentos, além de aprimorar meu trabalho. Quando iniciei este estudo e pensei em investigar as palavras usadas pelas professoras, acreditava que estas palavras fossem formas de expressão dos sujeitos. E são, mas são também formas de revelar como está se dando o diálogo com as orientações. O estudo mais aprofundado do aparecimento destas palavras e a idéia de leitura como produção de sentidos, e, nessa nossa relação, os diferentes sentidos que as mesmas palavras podem assumir para os diferentes sujeitos, me levaram a questionar o próprio trabalho de orientação e a ver este estabelecimento de sentidos diferentes como um problema a ser tratado no processo pedagógico, na relação das professoras com a coordenação, e ser incorporado aos processos de estudos dos grupos nos Centros Educacionais.

O diálogo em que os sujeitos produzem múltiplos sentidos para o conteúdo que está em jogo, sentidos entremeados de relações de poder entre sujeitos e entre teorias, é o assunto que passo a desenvolver melhor a partir de agora.

“A LIÇÃO SABEMOS DE COR, SÓ NOS RESTA APRENDER...”

(Beto Guedes)

A aparente incoerência presente neste título (o verso que sempre me intrigou em uma música de sucesso) sintetiza, para mim, duas incoerências que estão presentes no meu cotidiano e revela, mais uma vez, as muitas possibilidades de apropriação de diferentes sentidos existentes em uma palavra ou expressão.

Se interpreto a expressão “de cor” como o saber do coração, penso no saber que nos emociona, que vem do vivido e que está na memória por ser experiência. Este seria um saber ligado à prática, um saber que, por ser vivido, vale a pena ser lembrado e relatado. Se tomo a expressão “de cor” como o saber decorado, memorizado sem sentido, penso num saber que se tornou sacralizado que fica como uma fórmula intocável, sagrada. Relaciono este saber a alguns conceitos que, tendo se tornado sagrados na cultura escolar, são reproduzidos.

A incoerência entre esses dois saberes é o que pretendo discutir nesta parte do Capítulo. Antes, porém, cabe o esclarecimento de um aspecto importante que pra mim foi se desvelando ao longo do trabalho, diz respeito ao gênero de texto produzido pelas professoras, o relato, e está intimamente relacionado às duas possibilidades de saber tratadas no parágrafo anterior. No relatório das professoras está registrado o vivido, o que dá a seu texto uma peculiaridade bastante diversa da teoria, que disserta sobre uma questão, formula conceitos e tenta explicá-la. Não se pode comparar estes gêneros diferentes em termos de consistência e coerência, senão pode parecer que a professora está sempre em falha, é incompleta. O relato, como gênero de texto, possui vínculos com a oralidade que as professoras usam mais na sua expressão cotidiana, e se referem mais à experiência, à sua prática, pois é esse o seu universo. O relato é o registro de um saber da prática, ou do coração.

As incoerências que pretendo tratar aqui são as que percebi na prática pedagógica das professoras do SESC LER e nas orientações, quando comecei a tentar colocar em diálogo os conhecimentos revelados pelas docentes, nossas orientações e as teorias que as subjazem. São tantas incoerências, conflitos, idas e vindas neste diálogo que prefiro tratá-los como manifestações da complexidade, como a possibilidade de convivência (nada tranqüila) de elementos antagônicos no mesmo universo. A complexidade aparece para mim nos conhecimentos dos sujeitos, nos sujeitos em relação entre si e com os conhecimentos, e me leva à noção de dialogia (Morin, 1996a), cujo princípio é unir duas ou mais lógicas sem perder a dualidade, como foi possível fazer na discussão entre as relações de poder e diálogo.

Tento adentrar pelo sentido do pensamento multidimensional, ou seja, marcar a diferença e a oposição, mas também seu caráter complementar, de idéias que coexistem e aparecem simultaneamente na relação entre as práticas e as orientações, entre as professoras e suas interlocutoras.

A observação de aspectos contraditórios no nosso trabalho, no nosso discurso e nas nossas práticas - e uma grande mescla de concepções que se revelou através da leitura dos relatórios - me deixou a princípio perplexa. Uma perplexidade necessária diante do cotidiano (espaço da surpresa), que impulsiona a tentar saber mais o que há por trás destas dobras, dessas armadilhas, e típica da pesquisa com o cotidiano: o pesquisador descobre, sintoniza com o movimento e aprende com a complexidade das situações onde os acontecimentos surgem como rizomas, às vezes de um jeito, às vezes de outro, diferentes, contraditórios. A pesquisa no campo do cotidiano traz questões que suscitam muitas dúvidas e instabilidades, mas, justamente por isso, por fazer perceber que somos parte dessa produção contínua, ajuda a compreender de outras formas as atividades em que estamos envolvidos quando optamos por pesquisá-las.

Apresento a seguir um trecho, entre muitos relatos, que me trouxeram o dilema e a perplexidade, me provocaram a reflexão sobre essa idéia de convivência de diferentes visões na prática das professoras e acabaram por conduzir a ação da pesquisa:

Continuamos na organização das palavras conforme o número de sílabas, sempre a leitura individual das palavras do texto.

Continuamos a aula preenchendo a ficha de identificação para fixar nas pastas de atividades como: nome, data de nascimento, idade, ciclo, professora. (11/03/2004)

Ao ler este relato pela primeira vez tive logo a impressão de que na mesma aula a professora trabalha duas atividades bem distintas e que revelavam claramente cada uma a concepção de alfabetização à qual estaria vinculada, mas depois comecei a refletir sobre como estas questões podem se confundir. Desta reflexão concluí o quanto é importante conhecer e reconhecer as diferenças entre concepções, mas não rotulá-las e isolá-las, pois na prática elas podem tomar outros contornos e anunciar outras perspectivas e possibilidades para a própria prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos e alunas. Vejamos se consigo explicar essa minha reflexão: na primeira atividade são feitos um trabalho individual e a organização de palavras quanto ao número de sílabas, duas marcas de uma forma de alfabetizar, que explora um conteúdo mecânico, formal, da escrita e em que não há troca entre os alunos e alunas. Na segunda atividade a professora propõe aos estudantes uma produção diferente: o

preenchimento de uma ficha de identificação, que pode oferecer possibilidades de reflexão sobre a escrita, além de ser uma atividade que traz para a sala de aula o uso social desta ferramenta.

Tentando ver mais além desta primeira impressão, pensei que contar as sílabas das palavras pode permitir reflexão sobre a escrita, ajudando os aprendizes a perceberem a diversidade de tamanho de cada uma, a variedade de letras que as compõem, onde começam e terminam e a relação entre o som e escrita. Por outro lado, na atividade de preenchimento da ficha, se os alunos estão copiando as informações de algum lugar ou se são informações que escrevem sempre, essa atividade também pode ser mecânica. Uma atividade aparentemente interessante, sob o ponto de vista das orientações, de fazer uso da escrita da maneira como acontece na vida, pode não estar abrindo espaço para atuação do aluno ou aluna como sujeito. Percebo neste pequeno trecho a convivência de concepções diferentes de alfabetização, ao mesmo tempo próxima e distante das orientações presentes na Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER, que mostram que não há relação linear entre o modelo de atividade e a concepção de alfabetização, uma vez que são os usos que dão sentido aos modelos. Não posso saber com que intenção a professora propôs uma atividade e outra, nem saber exatamente como foi o desenrolar do trabalho, e nem posso definir como cada estudante viveu essa atividade (o que fez com ela, o que aprendeu, como a re-significou etc.), mas as contradições que convivem na prática com as concepções opostas me fazem pensar na possibilidade de sua complementaridade para a aprendizagem dos alunos e alunas, e me fazem também questionar como e por que isso acontece.

Neste momento, quando tento me aproximar mais do que dizem os relatórios e colocá-los em diálogo com as orientações dadas pela Proposta Pedagógica do Projeto e pela coordenação, vou percebendo um movimento circular neste diálogo, que rompe com o princípio da causalidade linear. Não há relação de mão única entre o que se orienta e o que se pratica, ou seja, a prática das professoras não é produto direto das orientações formuladas pela coordenação. Considero que a forma como as orientações aparecem nos relatos revela de que maneira as professoras as estão recebendo, compreendendo, reinventando e concretizando na sua prática pedagógica, assim como o uso de certas palavras, assunto discutido anteriormente. Por outro lado, as orientações dadas às professoras revelam como a coordenação recebeu e interpretou os relatos e a partir disso pensou em intervenções a fazer. Este jogo de mão dupla pode ser compreendido a partir do princípio *recursivo*, um dos que compõem o pensamento complexo – “os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os

produz” (Morin 1996a, p.210), na medida em que não posso ler a prática pedagógica das professoras como produto e efeito das orientações, já que as orientações são também produto e efeito da prática interpretada. As professoras seguem e não seguem orientações discutidas no processo de formação continuada. Seguem em alguns momentos e aspectos e não seguem em outros e mesmo seguindo, as ressignificam, fazem diferente, em atitudes nas quais, mais uma vez, se mostram como sujeitos.

Voltando um pouco à discussão do capítulo anterior, outra vez posso destacar a vantagem do registro escrito da professora que, ao ser lido de diferentes formas, tem me dado neste estudo a oportunidade de notar o emaranhado de concepções, teorias e práticas em que estamos todas mergulhadas, também nas orientações, como os próprios registros me fazem notar. O relato a seguir me provocou uma reflexão sobre as possíveis incoerências das orientações. Se pudesse ler sempre os registros desta maneira, talvez pudesse contribuir mais para ampliar minha visão de coordenadora sobre as práticas e os conhecimentos meus e das professoras, favorecendo o diálogo. Talvez o fundamental seja estar permanentemente refletindo de que maneiras podemos contribuir para que nós e nossos alunos e alunas sejamos sujeitos de nossas aprendizagens.

Prosseguimos construindo acrósticos das palavras na produção de novas palavras, pois pedi que cada aluno destacasse uma palavra do texto e, partindo das letras dessa palavra, pesquisassem outras, preenchendo todas as letras da palavra destacada. (22/09/2004)

Na produção dos alunos durante esta aula a palavra usada para elaborar o acróstico é qualquer uma destacada do texto pelo aluno e as novas palavras também poderiam ser qualquer uma, sem precisar guardar sentido em relação à palavra principal. A professora trabalha um texto inicial, conforme orientação da Proposta de que os alunos(as) leiam e escrevam textos desde o início do processo de alfabetização. Entretanto, as palavras são retiradas para formar outras sem envolver necessariamente relação com o seu sentido e significado. O fundamental na ação dos estudantes é formar quaisquer palavras, soltas, num movimento de juntar letras que, por não guardarem sentido entre si, não configuram um texto. Mesmo partindo de um texto, a atividade que propõe reforça uma concepção contrária àquela que indica a utilização de textos na alfabetização. Ele acaba sendo um pretexto para a atividade mais importante: juntar letras para formar palavras aleatoriamente, em um exercício de codificação e decodificação. Estas situações relacionadas ao uso do texto como pretexto para um trabalho que não se relaciona a ele, nem com a idéia de alfabetização que seu uso

aponta, se repetem em muitos relatos. Em nossas orientações, há sempre uma fundamentação teórica que embasa a utilização de textos na alfabetização, como uma forma de aproximar os alunos do uso que a língua escrita tem em nossa sociedade, fazer dela elemento de debate e compreensão do mundo, e se apropriarem dela para dizer a própria palavra. Princípios de Paulo Freire que nos ensina como a aprendizagem da língua portuguesa deve ser parte desse processo de ler o mundo e escrever a própria palavra. É certo que as atividades de uso do texto e compreensão do mecanismo da escrita são complementares na alfabetização, na prática, porém, em vários relatos observo, sim, a utilização de textos, mas como pretexto para trabalhar a mecânica da língua escrita pura e simplesmente, isolada do sentido que o texto lhe confere, e esta é uma situação que me leva muitas vezes a não compreender e até a criticar o trabalho das professoras. Tentando ver o outro lado, ou mais lados, penso também que talvez o que muitas vezes critico nas professoras seja um problema meu e delas, da prática de orientação e da prática de sala de aula, um problema da nossa formação mais voltada para a técnica e não para os princípios. Um discurso freireano como pano de fundo, mas sem colocar em prática seus ensinamentos e uma concepção mais política do processo de aprendizagem. Esta contradição entre a utilização de princípios de Paulo Freire como um discurso de orientação, e uma prática que, por vezes, privilegia a técnica me faz perceber a complexidade da situação na simultaneidade de diferentes ações e discursos, e me faz pensar em uma discussão muito freqüente no âmbito da educação e em especial quando se fala em formação de professoras: a dicotomia entre teoria e prática.

Percebo agora tudo o que tenho à minha volta de uma maneira mais complexa, mas apesar da minha perplexidade inicial, sei que as idéias de ordem, linearidade e explicação única para os fenômenos vêm sendo questionadas há muito tempo e por muitos pesquisadores. E retorno à pergunta que fiz após as constatações terem me surpreendido: o que está por trás destas contradições e incoerências que me apontam para a complexidade do meu cotidiano? Não tenho a intenção de dar uma resposta a essa pergunta, já que “a complexidade surge como dificuldade e incerteza, não uma clareza, como resposta” (Morin, 1996a, p.177), mas quero levantar algumas questões sobre as quais consegui refletir a partir dos relatos das professoras. Questões que vejo como faces de um caleidoscópio que procuro conhecer, descobrir, apreciar, usando as brechas que meu olhar de coordenadora me permite ter, sabendo que há muitas outras que não tenho condições de ver. São duas principais questões que levanto e elas estão intimamente ligadas entre si, entrelaçadas, e relacionadas à hegemonia da ciência moderna no pensamento ocidental. A primeira se refere ao comentário

que fiz, no parágrafo anterior, sobre nossa contradição entre a prática e discurso. A segunda se refere à hegemonia de certas teorias em nosso meio, em nossas práticas.

### **A teoria na prática é outra?**

Quando me proponho a ler e tentar dialogar com os relatórios das professoras e colocá-los em diálogo com algumas teorias, logo me remeto à relação entre a prática relatada e as teorias que a subjazem, que estão por trás e em torno dela, que estão presentes nela. Teorias implícitas e explícitas, estudadas, ouvidas, experimentadas, apropriadas e colocadas em prática consciente e intencionalmente ou não. Práticas descoladas das teorias que estão oficialmente em nosso discurso. O que vejo é a constituição de uma relação triádica entre professora, conhecimento e coordenação, uma imbricada relação entre teorias, práticas e sujeitos. Teorias que subjazem as orientações e as práticas das professoras e das coordenadoras, e sujeitos que em suas práticas buscam e produzem conhecimentos, outras formas de pensar e de realizar. A leitura dos relatórios me permite constatar, por exemplo, que as professoras pautam suas propostas de trabalho na utilização de textos com variadas possibilidades e objetivos para a leitura e produção, um procedimento coerente com a Proposta Pedagógica, com as orientações e estudos que fazemos, como foi visto no relato anterior. Mas, também como foi visto no relato anterior, não é tão simples assim. O trabalho com textos possui muitas facetas na prática das professoras, demonstrando para mim como, na complexidade do cotidiano, as concepções teóricas vão sendo conhecidas pelas professoras através de diversos canais, e vão influenciando sua prática de diversas formas, não de maneira direta, como uma tradução literal, como uma transposição direta. Acredito que o que fazem as professoras são traduções, no sentido de interpretações, expressão própria e mediada por suas experiências e vivências, da forma como Certeau (1994) descreve o uso da língua francesa pelos imigrantes árabes, apresentada páginas atrás, que usam o existente para criar o diferente. A idéia de leitura como produção de sentido retorna aqui. Leitura por parte das professoras das orientações, da Proposta Pedagógica, das teorias. Os relatos evidenciam como pode ser rico o trabalho realizado pelas professoras com os alunos e alunas, porém cheio de contradições e também abrigando a convivência de diversas concepções, o que, às vezes, dá a impressão de que elas atuam sem fundamentação teórica, ou que atuam muito distantes da fundamentação teórica que orienta o Projeto. O relato abaixo é um dos que me provocou estas reflexões:

Fiz como na aula anterior, selecionei alguns livros, escrevi o nome do livro numa fichinha (cartolina) e de uma palavra que selecionei do livro, indicando o número da página que a palavra se encontrava. Fiz isso para cada aluno do grupo, que pegando a fichinha ia observar nos demais livros o nome do seu e no mesmo pesquisar a palavra que apresentava na página indicada, como por exemplo:

Livro: REICLAR, Palavra: PAPEL que está na página 10 e assim sucessivamente palavras diferentes em que cada aluno procurava a sua. (...) Depois fizemos a leitura coletiva das palavras identificando individualmente vogais e consoantes, número de letras e sílabas. (15/03/2004)

A professora inventa uma atividade para trabalhar a alfabetização dos alunos. É interessante observar o processo de diálogo dela com as orientações recebidas, na medida em que a atividade se dá na sala de leitura, uma orientação sempre presente nas discussões com as professoras, onde ela procura aproximar os alunos dos livros. Uma orientação básica para o processo de alfabetização no SESC LER é o trabalho com diversos tipos de textos, conforme está na Proposta Pedagógica do Projeto (SESC, 1999):

Para que leiam e escrevam com autonomia, os alunos precisam familiarizar-se com a diversidade de textos existente na sociedade. (...) para favorecer a leitura compreensiva e motivar os jovens e adultos que se iniciam no mundo da escrita, é fundamental selecionar textos significativos e interessantes. (p.55) (...) propõe-se que os alunos interajam com textos reais, muitos deles presentes em seu cotidiano, que expressam um conteúdo significativo e, por isso, cumprem uma função social (p.56).

A professora trabalhou a partir de textos, escolheu livros diferentes dando um para cada aluno, e nesta multiplicidade levou em consideração também a proposição de usar textos com conteúdo significativo e questões do cotidiano, já que se referiu, por exemplo, a um livro sobre reciclagem de materiais como o papel. Dessa forma, posso dizer que ela atende à orientação de trabalhar com textos. Porém, possivelmente pelas relações de poder do nosso cotidiano, nas quais a Proposta Pedagógica e as orientações emanadas da coordenação nacional possuem muita força, posso pensar nesse atendimento como uma obediência às orientações, já que, na atividade descrita acima, o foco fica nas palavras e não no texto do livro, não na história ou nas informações que o livro traz, o que demonstra sua concepção de que a alfabetização deve partir das palavras, dividi-las e analisá-las. Na atividade proposta o livro não será lido, ele será o local, cujo sentido não importa, onde as palavras serão procuradas. Importa identificar a palavra determinada e depois suas letras e sílabas. Isso, para mim, evidenciava a presença de concepções distintas (a da professora e a da Proposta Pedagógica) na mesma prática e discursos diferentes das práticas, frente às quais comecei a

me perguntar: como se dá essa relação na formação e na atuação das professoras, como as professoras se apropriam das teorias e como as colocam em prática? São perguntas que há muito me perseguem e apareceram mais uma vez tendo como fonte a reflexão sobre alguns registros.

A relação entre teoria e prática, apesar de continuamente presente nas discussões sobre formação de professoras, ainda me provoca, me mobiliza, tanto que quando as contradições entre orientações, estudos e práticas marcaram a leitura dos relatos, e mais, quando comecei a perceber que as contradições não eram apenas entre a orientação e prática das professoras, mas também da orientação com as teorias que as fundamentam, pareceu-me inevitável e desejável tratar um pouco da relação entre teoria e prática também neste estudo.

Iniciei buscando na formação das professoras, com a ajuda de autores do campo pedagógico, as raízes dessa dicotomia. José Contreras (1987) sustenta que, durante a formação inicial, existe uma clara dissociação entre teoria e prática num movimento que vai da teoria (sempre apresentada primeiro) para a prática (sempre colocada no final dos cursos). Este movimento traz um conceito implícito de teoria: conhecimento inquestionável ao qual não se pode acrescentar a experiência prática das aulas. Com essa análise, Contreras tenta explicar que essa formação gera um profissional que acaba sendo conceituado “como um ‘aplicador’ de conhecimento elaborado, um técnico que recebe ‘instruções’ em aulas teóricas e as exercita no período de estágio.” (p.205, tradução minha). Para este autor existe, todavia, outra questão: o trabalho das professoras obriga que pensamento e ação caminhem juntos. Então, o que haveria de investigar-se é “o modo em que o professor é racional, isto é, o modo como o professor dá razão a suas ações, o modo como fundamenta e dá sentido à sua atuação educativa.” (p.204, tradução minha). Philip Jackson, (1998), a partir de sua longa observação da vida nas salas de aula e de entrevistas com muitos professores e professoras, percebe que um grande número de docentes considera as teorias incompreensíveis, abstratas e irrealis. Para o autor, isto acontece porque o trabalho dos professores e professoras, que se ocupam de um ambiente caótico, com estudantes concretos e objetivos diversos, é muito complexo e dificulta uma aplicação direta das teorias, que são generalizantes e desvalorizam seu saber fundamentado na prática. Analisando o texto de Jackson, Torres Santomé (2001) afirma que os currículos de formação do professorado “estão construídos sobre uma concepção de relação entre teoria e prática derivada de um modelo racionalista, que tem como princípio de ação que toda prática profissional pode e deve fundamentar-se em alguma teoria científica.” (p.22, tradução minha).

Cabe perguntar, porém, que teorias são ensinadas na formação de professores e professoras, tanto inicial quanto continuada. Muitas vezes, o que vemos acontecer é um trabalho com conceitos fragmentados, lidos não nos textos originais, mas a partir de leituras já realizadas por outros autores. Conceitos que vão se tornando congelados da forma como discuti no início do Capítulo, pois são apresentados como verdades, mesmo quando são apenas algumas idéias básicas. Não posso generalizar, mas, falando a partir do que conheço, inclusive de minha própria prática muitas vezes, as teorias não são trabalhadas como um conjunto organizado de hipóteses para (re)conhecimento do mundo em relação com outras teorias e relacionadas ao seu contexto histórico e social. Assim, pouco ajudam as professoras, conforme constato por Jackson (op.cit.). Não defendo que o papel da formação seja de fazer os profissionais memorizarem teorias ou de serem elas a única e sacralizada forma de explicar o mundo. Mas é preciso conhecer as teorias para que, por serem uma forma de conhecimento, sejam buscadas no sentido de complementar os saberes das professoras e contribuir para a compreensão das situações e a criação de novas formas de compreender e de atuar.

No trecho de relatório anterior, tive a impressão de que a prática aparecia desvinculada da teoria e considerei que a professora não estava trabalhando textos, muito menos significativos ou com funções sociais. Esses pensamentos me permitiram questionar minha própria visão sobre o assunto. A prática estava desvinculada de que teoria? Das teorias que embasam a Proposta Pedagógica? Em que medida? Não havia outras teorias fundamentando aquela prática? Creio que sim, e pretendo discutir o assunto nas próximas páginas. Questionei também algumas orientações: o que é texto significativo? E função social dos textos? Essas palavras admitem múltiplos sentidos e se permanecemos apenas no texto da Proposta, sem diálogo com a prática e com as professoras, os sentidos podem ser tomados de qualquer forma, ou podem parecer chavões que pouco contribuem para o aprimoramento das práticas. A discussão sobre o múltiplo sentido das palavras e sua relação com o diálogo entre professoras e coordenadoras se relaciona a esta, pois auxilia a compreender que também as orientações não têm um só significado, e que seus diversos sentidos também estão entrelaçados nesse complexo tecido. E, melhor ainda, auxilia a refletir como os sujeitos se relacionam com as teorias, como as professoras se relacionam com as orientações e como as orientações se relacionam com as práticas das professoras.

Percebi que a relação entre teoria e prática se trata de uma relação intersubjetiva mediada pelos objetos de conhecimento, e encontrei em Nilda Alves (1998) uma contribuição fundamental para começar a compreender parte dos “mistérios” dessa relação. Diz ela que

“buscar entender a relação íntima e histórica que a teoria e a prática mantêm entre si nas ‘questões’ da escola, exige que possamos, no mínimo, entender: como, na modernidade, se coloca a relação racionalidade-subjetividade” (p.97). Com o objetivo de desvelar um pouco mais esta questão, busquei autores do campo sociológico. Santos (2002) identifica a distinção entre sujeito e objeto de estudo como uma das genuínas características da ciência moderna que constituiu essa distinção para construir e defender o conhecimento sem o ser humano concreto e suas experiências, um conhecimento neutro que não admite “interferência das particularidades humanas” (p.82), ou seja, pretensamente sem subjetividade para poder ser encarado como isento de subjetividade e verdade universal. Buscando isenção e neutralidade para a produção de um conhecimento objetivo e rigoroso, a ciência moderna tentou afastar o sujeito empírico, com sua subjetividade, das teorias. Estas, porém, são fruto de subjetividades dos diversos pesquisadores. Santos (op.cit.) tenta evidenciar o quanto a distinção entre sujeito e objeto é mais complexa do que pode parecer, já que nosso conhecimento é estruturalmente limitado e só podemos aspirar a resultados aproximados, além de só podermos conhecer do real as partes que dividimos para observar e medir, ou seja, aquilo que nossa subjetividade nos permite, e ele (o real) não se reduz a isso. Outra autora que contribuiu com meu entendimento a respeito da dicotomia sujeito – objeto foi Evelyn Fox Keller (1996) que, para trabalhar a idéia do sujeito social e historicamente constituído, aborda como, na história da ciência, houve um esforço para apagar o sujeito e construir a objetividade, a neutralidade e a universalidade como parâmetros da ciência. Dessa forma, a ciência produziria um conhecimento racional, independente do sujeito. Neste estudo de Keller me chamam atenção dois pontos: ter a objetividade como um de seus princípios é fruto da subjetividade dos cientistas de então (o que coincide com o que diz Santos, op.cit.); e o fato de se querer obstinadamente apagar esse sujeito é uma prova de que ele existe. Como fruto da concepção moderna de dicotomizar sujeito e objeto, de separar conhecimento científico ligado à racionalidade e conhecimento prático, ligado à subjetividade, na escola de formação de professores e professoras teoria e prática aparecem também desligadas, e não como dois aspectos da ação humana.

Geraldi (2004a) mostra como as professoras perderam ao longo da história a condição de sujeito que produz conhecimento. A partir desse autor, posso fazer a relação do que falam os estudiosos do campo pedagógico com o que dizem os autores do campo sociológico. Segundo ele, em um primeiro momento o(a) professor(a) se torna alguém que sabe o “saber produzido por outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos” (p.13). A

segunda Revolução Industrial traz uma nova divisão do trabalho para a escola, e com a ajuda de novas tecnologias, o professor ou professora perde sua potência de possuidor, organizador e transmissor de conhecimentos e passa a gerir um conjunto de técnicas e procedimentos (controle do tempo, distribuição do alunado, uso do material didático). Como o que se fez com o sujeito na ciência, retira-se do professor/professora a subjetividade e ele/ela passa a ter que reproduzir a teoria e a técnica objetivamente. As contradições produzidas no âmbito da escola por essa idéia estão em como o(a) professor(a), sendo sujeito, pode praticar técnicas, teorias pedagógicas e de aprendizagem sem a interferência da subjetividade.

Ao refletir sobre a tendência a excluir as interferências dos sujeitos, e sobre estas contradições provocadas pela forma dicotômica como a teoria e a prática se apresentam na organização da escola e na formação das professoras, é possível entender porque não há uma reprodução exata da teoria por parte das professoras. Há uma utilização própria da teoria, ao contrário do que parece num primeiro momento ao se olhar para sua prática: que elas não têm teoria na sua prática ou que não aprendem a teoria estudada. É neste sentido que entendo as professoras e coordenadoras como sujeitos que praticam teorias, que traçam seu caminho de relação com as teorias e orientações de maneira própria e muito diversa, não como fruto de uma vontade absoluta do sujeito, já que somos sujeitos imersos na nossa cultura, mas a partir do seu vivido entrelaçado com o que recebem de diversas fontes, através de variados canais, em um processo no qual a atuação do/no coletivo e o diálogo são fundamentais. Entender as professoras como sujeitos do conhecimento implica na compreensão de que há sujeitos e subjetividades, produzidos nas relações sociais que são coletivas e históricas, operando o conhecimento teórico. Nessa relação estão envolvidos aquilo que se é, como parte da cultura em que vivemos, e as teorias com as quais entramos em contato através de estudo, da relação com outros sujeitos e da própria prática, além de outros conhecimentos que também compõem o nosso saber e saber fazer. Uma subjetividade constituída socialmente em que as escolhas do sujeito se dão dentro de um determinado contexto e universo e a partir de sua história. Os próprios termos e significados que o sujeito utiliza na produção da sua subjetividade são termos e significados produzidos na cultura.

As teorias compõem as práticas e vão sendo colocadas em ação (em prática) em interação com a subjetividade, vão sendo apropriadas pelos sujeitos, também ao compartilharem práticas, já marcadas pela subjetividade de quem as compartilha. Dessa maneira é que posso entender a forma de usar o texto com a turma de alfabetização pela professora que escreveu o último relato: a prática do seu entendimento a respeito do uso do

texto na alfabetização, e, voltando ao que disse no capítulo anterior, são momentos em que percebo o sujeito-professora mostrando-se. Um sujeito múltiplo, formado na relação com o outro e agindo dentro dos limites de sua cultura. Também aqui é possível recorrer mais uma vez à imagem da leitura como bordado (Geraldi, 1997), porque me ajuda a entender a relação estabelecida entre nós e as teorias, as professoras e as orientações dadas/recebidas: na leitura que as professoras fazem das teorias, sua prática é o bordado, produção de sentido para aquilo que recebem. É como se as professoras fossem leitoras das teorias e das orientações produzindo seu bordado, sua prática, dando sentido ao que recebem: a prática é a expressão do sujeito interagindo com um conjunto de relações (outros sujeitos, contexto) do qual as teorias fazem parte.

A teoria na prática é outra? Poderia dizer que sim, porque são os sujeitos e suas práticas que dão sentido às teorias, e poderia dizer que não, porque em todas as práticas há teorias, como lembram Alves e Garcia (2002) “a prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento” (p.119). Tentando entender como se constituem as contradições que convivem no meu cotidiano e o tornam complexo, notei num primeiro momento apenas uma antiga discussão da área da educação: a separação entre teoria e prática, mas ao aprofundá-la, trouxe de volta a discussão sobre o sujeito. Vejo, por exemplo, uma relação entre a possibilidade trazida por Santos (op. cit.), de um sujeito que produz a partir de seus valores e vivências, e a que encontro na noção de sujeito formulada por Bakhtin em sua obra e discutida no capítulo anterior: agente responsivo porque responde a alguém ou a alguma coisa em um movimento relacional, e responsável porque assume a responsabilidade de agente pelo seu ato. Uso esta idéia para pensar a professora como sujeito responsivo, alguém que responde à ação que a teoria e a formação exercem sobre ela, e que é responsável por sua própria ação, pois ao praticá-la dá sentido a ela.

O conjunto dos relatórios lidos por mim, representados aqui pelos fragmentos que apresento, reforça, no meu entendimento, as noções de complexidade e sujeito trabalhadas ao longo deste estudo. Entendo esta mescla de concepções, que marca a maioria dos relatos, como uma produção de cada sujeito quando vai se apropriando das influências e orientações que recebe, e nisso vejo a possibilidade de mostrar sua força criadora. Quando distingo essas mesclas, trato de compreendê-las como produção de um sujeito responsivo e criador, fruto da formação pessoal das professoras como alunas e da complexidade do seu trabalho e da sua relação com as teorias, sem esquecer das relações de poder que permeiam nosso cotidiano, nos forjam como sujeitos e conformam as “respostas” das professoras. Nesse conjunto de

ações e relações, há permanentemente disciplinamento e criação. Estas mesclas mostram também como somos formados e formatados por um paradigma que delinea nossa maneira de desenvolver a ação educacional e o nosso diálogo. Somos sujeitos dos quais se tenta “roubar” a subjetividade, mas que nos mostramos. Somos constituídos por estas faces opostas, de criação e de repetição, que convivem. Somos, nós coordenadoras e as professoras, sujeitos marcados por esta história, por esta idéia que separa o sujeito da produção científica, prática e teoria.

Essas reflexões me levam a novos questionamentos: Por que algumas teorias são incorporadas, buscadas, transformadas em orientação da ação, ainda que criticadas e aparentemente superadas, enquanto outras, mesmo que valorizadas e introduzidas no discurso, não são efetivamente aceitas e colocadas em ação? Por que os sujeitos são atraídos por determinados tipos de conhecimento? Na sua discussão sobre o aspecto subjetivo da objetividade, Evelyn Fox Keller (1996) faz uma pergunta e oferece uma pista para pensar estas incoerências: “Como os conhecimentos sobre o mundo produzidos pelos cientistas estão por sua vez atraídos e submergidos num tipo de self, e um tipo de self vê-se atraído por esses conhecimentos?” (p.95). Esta pergunta me inspira a tentar entender porque as produções das professoras vão num sentido e não em outro. Por que estes sujeitos reproduzem práticas relacionadas a determinadas teorias (e posso me incluir entre estes sujeitos) e por que determinadas teorias parecem ter mais força que outras.

### **A força de algumas teorias (e do paradigma da modernidade) no nosso cotidiano**

A leitura e o estudo de registros que relatam atividades do processo de alfabetização oferecem uma oportunidade para discutir um pouco mais a complexidade do nosso diálogo (entre nós e com os conhecimentos teóricos e práticos) porque revelam a multidimensionalidade e a incompletude do conhecimento para abarcar os desafios que a prática nos traz. Também ajudam a perceber as diferentes teorias presentes no universo escolar, fundamentando o trabalho pedagógico entremeadas em relações de poder. Neste caso estão em jogo as concepções de professoras e de alunos e alunas sobre se a língua escrita é uma representação da linguagem ou um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Segundo Emília Ferreiro (1993), esta diferença de como a escrita é concebida marca as propostas de ensino:

(...) se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte

na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (p.16)

O próximo relato, assim como outros não utilizados neste estudo, me mostra, entretanto, que essas duas concepções não estão presentes isoladamente na prática das professoras, elas convivem, assim como diferentes concepções de aprendizagem. Como já dito, o que mais marca na leitura das atividades de alfabetização nos relatórios é uma mescla de teorias proveniente das várias influências, experiências, aprendizagens e vivências das professoras das quais elas vão retirando aspectos e utilizando da forma que entendem ser necessário nas suas aulas. Entretanto, essa mescla parece marcada por uma tendência para algo que vou chamar aqui de uma perspectiva mais mecânica de alfabetização, ou, como define Ferreiro (op.cit.), o ensino de uma técnica, e que me faz pensar na força que algumas teorias possuem.

Nesta aula nossa leitura permanente<sup>27</sup> foi uma poesia que retratava a educação como ponto inicial da vida do homem e refletimos sobre os trabalhos feitos na sala de aula. Começamos a trabalhar a Língua Portuguesa com o objetivo de perceber diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras. Os alunos começaram a selecionar palavras da Revista Comércio e comparar a pronúncia com a escrita.

Dividimos a turma em grupos que ficaram da seguinte maneira: (*cita os nomes de todos os alunos em grupo e de um que preferiu trabalhar sozinho*). Observamos os seguintes pedaços: BR, RR, CH, LH, NH e em seguida circulavam esses pedaços nas palavras pesquisadas. Chamamos estes pedaços de encontros consonantais. Usamos o correio da amizade<sup>28</sup> para treinar a escrita e refletir com os colegas o primeiro momento. (13/3/2003)

A professora inicia com uma leitura para a turma, estratégia importante para que os alunos e alunas entrem em contato com a língua escrita e suas diversas formas comunicativas, mesmo ainda não sabendo ler. Esta é uma orientação sempre discutida, principalmente para as turmas de alfabetização inicial. Segundo Mary Kato (1997), ouvir e produzir histórias contribui para a construção do conhecimento sobre linguagem escrita “que não se limita ao conhecimento de marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos.” (p.41). A aprendizagem durante esta atividade pode ir desde a estrutura lingüística, unidade e seqüência dos textos, até a satisfação

<sup>27</sup> A leitura permanente é uma atividade realizada diariamente, no início ou no final da aula, em que a professora lê para a turma textos diversos (literários, informativos e até livros lidos em capítulos), escolhidos por ela ou trazidos pelos alunos e alunas.

<sup>28</sup> O Correio da Amizade é uma estratégia utilizada por algumas professoras para incentivar os alunos e alunas a escrever uns para os outros, espontaneamente ou com um motivo coletivo, bilhetes que são depositados em uma caixa que fica na sala de aula. Em algumas turmas há um aluno responsável a cada dia por abrir a caixa e distribuir os bilhetes.

que a experiência de ouvir histórias pode provocar. Durante este primeiro momento da aula relatada, a escrita é vista como um sistema social de representação. Logo depois, a professora dirige a turma para outra atividade onde a tarefa é recolher palavras de uma revista e depois destacar nelas o encontro consonantal e os dígrafos citados.

Observo que, ao trazer estes conteúdos dessa forma, a escrita está sendo encarada apenas como código em que estão transcritas unidades sonoras e é trabalhada mecanicamente como uma técnica da qual estão aprendendo uma parte: os dígrafos. É uma orientação presente na Proposta Pedagógica reconhecer letras e nomeá-las, trabalhar com os encontros consonantais e dígrafos, mas como parte do domínio geral da ortografia, não como conceitos ou conteúdos isolados do texto ou da palavra, a serem identificados repetidamente, como na atividade relatada em que a revista não é usada para leitura, mas para a busca de dígrafos. Na última atividade relatada pela professora a escrita volta a aparecer como um sistema de representação e se destaca sua função social com a confecção de bilhetes para o correio da amizade.

Esse relato que registra uma prática que não é exclusiva dessa professora (ao contrário, pode ser verificada em muitos outros relatórios) me traz muitas dúvidas e duas questões. Acredito que, ao iniciar com um texto e usar uma revista, a professora está seguindo as orientações da Proposta Pedagógica e rompendo com uma alfabetização mais mecânica relacionada aos métodos sintéticos e às cartilhas. Mas sei também que essa perspectiva que eu chamo de mecânica faz parte de seus saberes e de sua formação. São minhas dúvidas: que relevância esses conhecimentos têm para a professora? Será que, para ela, eles têm um sentido negativo como eu estou dando? Para alguns alunos e alunas algumas atividades “mecânicas”, em determinados momentos, não seriam relevantes? Será que ela realmente acredita que deve romper com este modelo de alfabetização ou tenta fazê-lo para adequar-se à Proposta Pedagógica?

Sem conseguir responder essas perguntas, as dúvidas encaminham uma primeira questão, que se refere à oportunidade de questionar como vimos realizando o diálogo entre nós e com as teorias em torno destas concepções de alfabetização, nossas crenças e valores relativos a esse conhecimento, e de rever o trabalho da orientação, no qual não consigo identificar claramente como vem sendo discutida com as professoras a distinção entre identificar letras isoladamente ou como parte do processo de domínio do funcionamento do sistema de representação alfabética. Penso que a relação entre o estudo das letras e a utilização dos textos na alfabetização, como forma de ajudar os aprendizes a se apropriarem

da escrita como usuários, não tem sido aprofundada em estudos e discussões, nem pelas coordenadoras, nem pelas professoras, nem no diálogo entre nós. Dessa forma, a formação continuada desenvolvida pela coordenação pode estar deixando de discutir uma parte importante do processo de alfabetização, e o sentido de alguns conteúdos presentes na Proposta, abrindo espaço assim, para o desenvolvimento de procedimentos que, por vezes, enfatizam a técnica e a separam da aprendizagem da leitura como produção de sentido, da escrita como forma de expressão e seu entendimento como um sistema de representação, deixando estes em segundo plano.

Uma segunda questão que levanto a partir das reflexões sobre o relato anterior refere-se às considerações apresentadas no final do item anterior e início deste: a percepção de que em meu cotidiano há teorias que parecem ter mais força que outras. A Proposta Pedagógica do SESC LER contém muitos conteúdos na área de Língua Portuguesa. São dois grandes blocos de conteúdos: “Linguagem Oral” e “Linguagem Escrita”. Dentro deste último aparecem os dígrafos, encontros consonantais e vocálicos, que, se comparados aos conteúdos relativos à leitura e produção de textos, ocupam um espaço mínimo, já que o foco do processo de alfabetização proposto por este documento é a leitura e a escrita significativas para os estudantes, partindo do que sabem para ampliar seus conhecimentos, e tornarem-se usuários autônomos delas. O conjunto dos relatórios que tenho lido ao longo destes anos mostra uma ênfase na prática para esses conteúdos que ocupam um espaço menor na Proposta, e mostram como as professoras usam sua capacidade de criação, sua autonomia, para tomar um caminho indicado pela orientação recebida e conduzi-lo em outro sentido, como a professora anterior que inicia com um texto e parte para o trabalho com dígrafos.

Olhar algumas faces deste caleidoscópio pode ajudar a uma aproximação do entendimento sobre o que leva as professoras a escolherem este caminho. Uma delas está relacionada à força das editoras de cartilhas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos que, para não perderem seu mercado no Brasil, vêm realizando nos últimos anos campanha intensa em prol desses métodos, desqualificando outras formas de ensinar. Outra delas me parece ser a valorização na cultura escolar de determinados conteúdos, como a separação de sílabas e sua classificação:

Entreguei uma atividade mimeografada baseada em dificuldades detectadas anteriormente – formação de palavras e frases – a qual durou o restante da aula. Genilda teve dificuldade em separar algumas sílabas. José Cícero não conseguiu distinguir – classificar – palavras quanto ao número de sílabas. Por este motivo treinamos a pronúncia por emissão de voz e atribuindo

exemplos com sentido significativo como: bis = duas; tri = três, etc.  
(24/06/2005)

A professora volta a uma dificuldade que detectou nos alunos e para corrigi-la resolve trabalhar mais uma vez com palavras e frases soltas, separação de sílabas e sua classificação quanto ao número, reforçando este conhecimento como importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. A classificação quanto ao número de sílabas é conteúdo que não consta da Proposta Pedagógica do SESC LER, mas que ainda está presente no currículo de muitas escolas, inclusive aquelas que recebem os alunos do SESC LER quando estes vão para o sexto ano do Ensino Fundamental. A validação pelo sistema escolar de determinados conteúdos não pode ser desconsiderada, está fortemente arraigada na cultura escolar e constitui-se em uma das bases dos saberes das professoras, que aprenderam a reconhecê-los como necessários já que são cobrados pela escola. Contudo, por que a escola os valoriza?

Posso ainda observar que a maneira como as professoras foram alfabetizadas e suas experiências como alunas as formam como professoras e influenciam sua prática pedagógica. Na prática pedagógica das professoras do SESC LER, o aparecimento com frequência desses conteúdos como dígrafos, separação de sílabas e encontros consonantais, que não são prioritários dentro da Proposta Pedagógica do Projeto, revela também como essa prática está impregnada dos modelos que tiveram quando estudantes, conteúdos caracterizados como escolares, que continuam sendo valorizados. Em pesquisa realizada sobre o tema Gabriela Diker e Flavia Terigi (1997) destacam que:

Quando um aluno ingressa para formar-se como docente, leva acumulado um considerável período de socialização que corresponde a sua trajetória escolar prévia. Nesse marco, o sujeito interioriza modelos de aprendizagem e rotinas escolares, que de alguma maneira se atualizam toda vez que este se enfrenta com a situação de assumir o papel de quem ensina. (p.134, tradução minha).

Para elas, a importância desta influência se dá no aspecto quantitativo, pelo tempo que levamos na escola como estudantes, em relação à trajetória profissional; e qualitativo porque estas aprendizagens são subliminares, e realizadas quando somos mais frágeis, muitas vezes permanecem desconhecidas de nós e “isso lhes outorga uma força enorme na complexa trama de saberes com que enfrentamos diariamente a permanente tomada de decisões que constitui nossa tarefa.” (Diker & Terigi, 1997, p.135, tradução minha).

Segundo Diker & Terigi, para alguns autores e autoras, a persistência destes modelos de atuação interiorizados durante a escolarização prévia atenua o impacto da formação

docente inicial. Dessa forma crêem que é preciso trabalhar na formação inicial com uma revisão destes modelos interiorizados na escolarização prévia, ou seja, fazer com que os futuros professores e professoras desaprendam algumas coisas para poder aprender outras e essa necessidade perdura sempre na formação continuada: fazer, questionar porque faz, tentar outras formas de fazer.

Os caminhos trilhados pelas professoras podem estar sendo escolhidos em função da forma como foram alfabetizadas e suas experiências como alunas, ou por causa da valorização destes conteúdos nas outras escolas para as quais vão os alunos e/ou onde também trabalham as professoras, mas não posso atribuir a permanência de práticas vinculadas a uma concepção mais tradicional de alfabetização apenas a estas razões, embora sejam aspectos importantes. Acredito que estes motivos estão relacionados a outro: a força da idéia de repetição e mecanização da aprendizagem. Esta idéia está fortemente presente na alfabetização por meio dos métodos sintéticos que por tanto tempo dominaram o ensino da língua escrita, mas que não ficaram no passado, permanecem presentes e possivelmente confirmam a experiência escolar de muitas professoras, embora tenham sido questionados por muitos estudos e pesquisas e sejam discutíveis seus resultados em relação à maioria da população. Apresento a seguir mais um relato que, junto aos apresentados anteriormente, permite ter noção de como ainda tem força a idéia de que é preciso aprender primeiro as letras e sílabas para depois conseguir ler.

Observei que o Raimundo Rodrigues lê algumas palavras sem ajuda, mas sentiu dificuldades em identificar as vogais. Precisamos rever VOGAIS E CONSOANTES, trabalhando com o alfabeto. (2/03/2004)

Apesar de a professora perceber que o aluno lê algumas coisas, preocupa-se porque ele não reconhece as vogais e consoantes e acha que tem que voltar a este conteúdo. Parece acreditar que, para ler, o aluno tem que saber identificar vogais de consoantes, que o aluno não lê tudo porque não domina este conteúdo.

A base dos métodos sintéticos é trabalhar a correspondência entre som e grafia, num processo que vai dos elementos mínimos (fonemas ou letras) para o todo. Kato (1997) realiza uma longa revisão de literatura sobre a aquisição da escrita e relaciona estes métodos com os modelos de aquisição de leitura baseados em estágios. Cita Gibson (1965) como destaque entre os defensores dos estágios, que descreve o processo de aprender a ler em três fases: “a) aprender a diferenciar os símbolos gráficos; b) aprender a decodificar letras e sons; c) usar progressivamente unidades de níveis mais altos da estrutura.” (Kato, op. cit., p.51). O foco

primeiro nas letras, depois nas sílabas e palavras, para, só então, vislumbrar a possibilidade de escrever textos, permanece como um direcionamento para a prática de muitas professoras, como a que escreveu o relato anterior.

O conhecimento de um leitor sobre a escrita, porém, não se reduz ao conhecimento de letras. O leitor domina aspectos mais complexos do sistema de representação que se referem ao conhecimento sobre o portador do texto, às características lingüísticas do tipo de texto, à capacidade de fazer inferências e antecipações dando sentido à leitura. Seu conhecimento sobre a escrita deve fazê-lo capaz de produzir e compreender a variedade de textos utilizados em nossa sociedade. A concepção de que a escrita é uma técnica de transcrição de sons, e precisa ser apresentada em partes previamente estabelecidas por quem já sabe ler e escrever, carrega a idéia de que a língua é um objeto que, para ser aprendido, precisa ser destrinchado e apresentado de maneira controlada. A atitude das duas autoras dos dois últimos relatos apresentados (a primeira professora, levando os estudantes a *treinar a pronúncia*, e a segunda julgando necessário rever as vogais e consoantes), me leva a pensar que elas acreditam na força dos mecanismos externos ao sujeito e do reforço para atingir a aprendizagem. Relaciono tanto a concepção de que a escrita é uma técnica de transcrição de sons, quanto este momento da prática das professoras com as teorias associacionistas de aprendizagem, conforme organizadas por Ángel Pérez Gómez (1998). Essas teorias explicam a conduta dos seres humanos apenas a partir da ação da influência de contingências externas e concebem a aprendizagem “como um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de várias variáveis referentes à estrutura interna” (p.29). Apóio-me na classificação das teorias de aprendizagem que Pérez Gómez (1998) realiza para analisar suas implicações didáticas por considerar que ela pode ajudar a nomear e a compreender algumas influências que temos sofrido na teoria e na prática pedagógica. Uso um autor que as separa para explicá-las e compreendê-las melhor, mas as compreendo como fenômenos que se justapõem e, como percebi nos relatórios das professoras, aparecem mesclados em sua prática.

As teorias associacionistas concebem o ser humano como controlável, modelável e previsível, e acreditam que, para alcançar a aprendizagem é preciso dissecar analiticamente as condutas desejadas e reproduzi-las. Nelas, portanto, o sujeito não é levado em consideração, numa concepção associada àquela que a ciência moderna, uma ciência sem sujeito, nos ensinou a ter dos fenômenos naturais: quantificáveis, controláveis, previsíveis a partir de uma minuciosa análise de sua regularidade. Os métodos tradicionais de alfabetização são um

conjunto de passos previamente estabelecidos para serem seguidos igualmente com todos os estudantes e também ignoram o sujeito, sua singularidade, suas possibilidades e sua forma distinta de aprender. Ferreiro (1993) chama de empobrecida esta concepção de que o aprendiz é um espectador passivo na relação com um conhecimento que vem de fora:

(...) reduzimos [o aprendiz] a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (p.40-41).

O pensamento de Emília Ferreiro está inserido num outro bloco de teorias organizadas por Pérez Gómez (1998): as teorias mediacionais. Um enfoque bastante amplo que contém diversas teorias diferentes, mas que coincidem em pontos fundamentais: “a importância das variáveis internas; a consideração da conduta como totalidade; a supremacia da aprendizagem significativa que supõe reorganização cognitiva e atividade interna.” (Pérez Gómez, op. cit. p.33). Um conjunto de teorias que concebem a aprendizagem como “um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas” (idem, p.29), ou seja, que os aprendizes são sujeitos e pensam sobre o objeto de conhecimento com o qual se relacionam. Na aprendizagem da língua escrita isso pressuporia sujeito ativo, esforço cognitivo, reflexão sobre a linguagem e sua produção para o desenvolvimento da aprendizagem.

Outros pesquisadores realizaram estudos sobre a alfabetização na perspectiva de entendê-la como um processo (Goodman, 1978, Foucambert, 1978, Lentin 1979, Scribner & Cole, 1981, entre outros citados por Ana Luísa Smolka, 1989). Refiro-me aqui ao estudo de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1985) por ser um dos que fundamenta a Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER. Entendo que apesar de significar uma reação à interpretação associacionista da alfabetização, e de ter levado a um avanço nos conhecimentos sobre o processo de alfabetização e nas práticas das professoras, esse estudo acabou levando também à hierarquização, criação de padrões e classificação das aprendizagens dos estudantes. Mesmo não se colocando como um instrumento de classificação dos alunos, é muitas vezes utilizado para este fim.

Diante dessa teoria que serviu para trazer alguns elementos novos à constituição da concepção sobre alfabetização, o movimento de transformá-la em pensamento único e aprisionar a realidade a ela é mais forte e acaba fazendo as professoras aterem-se a um aspecto da teoria e utilizá-lo para a classificação dos aprendizes. A teoria acaba sendo usada

para, mais uma vez, homogeneizar os estudantes em categorias e não para ver sua diversidade e seus diferentes processos de aprendizagem. A forma como esta teoria tem sido apresentada e estudada entre as professoras e os professores no Brasil, e nisso posso incluir o Projeto SESC LER, como o conhecimento que parece explicar definitivamente o processo de alfabetização, colaborou para enfatizar um posicionamento que costuma ser hegemônico: o de pensar o conhecimento científico como a verdade, o que impede o desenvolvimento de novas possibilidades, (Esteban, 2001, em pesquisa com outras professoras que fizeram movimento semelhante em relação ao trabalho de Ferreiro e Teberoski, 1985).

No diálogo dos sujeitos com as teorias e as práticas vejo a hegemonia de algumas teorias, uma vez que os sujeitos estão mais marcados por elas. Essas teorias apontam para um mesmo fundamento: a concepção de mundo, de sujeito, de ensino e de aprendizagem da ciência moderna muito presente na constituição de nossa sociedade. A concepção associacionista de ensino, aprendizagem, alfabetização, estando mais relacionada aos fundamentos da ciência moderna, por vezes nos domina.

Entendo que estou de novo diante de uma questão de poder. A hegemonia de algumas teorias nas nossas práticas não acontece apenas por acaso. Há uma questão de poder que as atravessa, como as relações de poder atravessam todas as relações humanas. Apesar das muitas críticas que vem recebendo desde o século XIX, de diversas formas e por diversos pesquisadores, os princípios relacionados à modernidade e à ciência moderna ainda possuem muita força em nossa sociedade. Estes princípios estão relacionados a um pensamento ainda hegemônico e são usados para manter o poder. São princípios relacionados às idéias de causa e efeito, de ordem como explicação dos fenômenos naturais e sociais, e desordem como incerteza em uma visão negativa do caos; à separação entre sujeito e objeto. Idéias que, no meu entender, dificultam, e por vezes impedem, a pensar a vida de uma forma um pouco mais complexa, possibilitando a constituição de uma concepção de mundo que perceba a dinâmica e o movimento inerentes à vida, e a possibilidade de vislumbrar mudanças e transformações, além do poder de criação do sujeito para realizá-las. Entendo, então, que as teorias que aparecem com mais força na prática das professoras estão relacionadas a essa concepção de mundo, impelindo-as a seguir passos de um método para não se perderem no caos e não serem sujeitos de sua prática, insistindo no ensino da escrita como um objeto técnico e desvinculando-a da função de expressão dos sujeitos.

O paradigma da modernidade tem poder, a ciência moderna e seus princípios são o conceito de ciência conhecido, admitido e valorizado, fortemente presente na formação de

gerações e gerações, e captura mesmo quem tem a pretensão de fazer algo diferente dele, como eu, por exemplo, e as professoras no processo de alfabetização com sua tendência de ensinar a escrita como uma técnica. Segundo Morin (1996a), uma das dificuldades enfrentadas pelo pensamento complexo, e que o faz ser ainda marginal, é a forma como estamos habituados a pensar, forma que tem raízes na ciência clássica e que constitui a nossa formação desde que nascemos: aprendemos a separar objeto e ambiente, observador do que observa, reduzimos, separamos, simplificamos.

Durante 400 anos, aprendemos e vivemos essa idéia de ciência que ainda é tão forte, e que no meu cotidiano se apresenta por meio das escolhas das professoras por procedimentos de alfabetização dos métodos sintéticos, mesmo entremeados com tentativas de trabalho com textos, por exemplo. Será o método em si ou a segurança que o método pode oferecer como conjunto de passos pré-estabelecidos? Realizar uma prática pedagógica enfrentando a incerteza pode ser algo difícil para quem foi formado para repetir fórmulas (algo que será discutido na parte final deste Capítulo), para quem foi formado com a concepção de separar teoria e prática e de não ser sujeito de sua prática. A separação, a simplificação e a redução do sujeito se apresentam também nas contradições da orientação como as que discuti no início deste item, em relação aos princípios freireanos e no conjunto da discussão do Capítulo anterior. Ambas as práticas e concepções, da professoras e da coordenação são incompletas e multidimensionais e é na relação entre elas que temos a chance de construir outras possibilidades.

É necessário compreender, porém, que as críticas não demonstram que a ciência moderna tenha apenas uma face negativa. Mesmo promovendo uma concepção de mundo baseada na padronização e na homogeneização, e retrocessos, por exemplo, em termos de relações com o meio ambiente, a ciência moderna empreendeu também, em seu momento, uma ruptura e contribuiu imensamente para o avanço da humanidade em diversos aspectos, e é precisamente por causa deste crescimento que temos hoje condições de questioná-la. É preciso lembrar também de não homogeneizar a ciência moderna com essas críticas, pois se não houvesse contradição interna nesse pensamento, e se não fosse ele também heterogêneo, não haveria possibilidade da emergência de novos paradigmas.

As críticas endereçadas à ciência moderna revelam, no entanto, que, com os recursos deste paradigma e com sua forma de explicar o mundo, não é possível discutir e compreender a realidade em suas múltiplas nuances e apontam a sua insuficiência para dar conta das questões que não se enquadram num modelo explicativo em que conhecer significa

quantificar, separar, classificar para poder determinar relações; e suas limitações para a produção de um conhecimento verdadeiramente humano. Ele é limitado para a compreensão de uma realidade em que estão em jogo muitos aspectos, muitos caminhos, muitos interesses. Falo da realidade mais abrangente do cotidiano da sociedade complexa em que vivemos e da realidade específica do cotidiano do meu trabalho profissional e da pesquisa: as questões concernentes à relação com as professoras; à produção de conhecimento no cotidiano, a partir da prática pedagógica; à constituição destas professoras como autoras de práticas e conhecimentos, à possibilidade de diálogo entre profissionais que ocupam posições distintas. Tudo isso acontecendo em uma instituição hierarquizada e controladora.

Thomas Kuhn (1998) define paradigma como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p.13). Morin (1996a), com outras palavras, apresenta um conceito semelhante: “conjunto de relações fundamentais de associação e/ou oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias” (p.258). Portanto, são princípios consensualmente aceitos que regem o funcionamento da pesquisa científica e definem a validade dos conceitos e proposições advindos dessas práticas.

Para Kuhn (op.cit.), o conhecimento científico não cresce de modo cumulativo, mas em revoluções científicas que ocorrem a partir de situações em que a realidade da pesquisa coloca em xeque os princípios de um paradigma e os cientistas buscam outros caminhos para a prática científica. Podemos pensar que, no campo epistemológico, as mudanças acontecem num movimento constante de tensionamento, em que vão surgindo novas idéias, novas propostas, novos caminhos metodológicos que convivem com os antigos, mas vão ganhando força e apontando para a possibilidade de uma produção plural, a partir da crise do paradigma hegemônico – no caso atual o da ciência moderna.

O pensamento complexo proposto por Morin (1996a), que contradiz o paradigma hegemônico, tem me ajudado a perceber o movimento, os inúmeros aspectos, relações e possibilidades que caracterizam a realidade e seus acontecimentos, e a observar nos relatórios muito mais do que foi inicialmente previsto e pensado como objetivo para sua produção, dentro da dinâmica de acompanhamento e formação continuada no Projeto SESC LER. Penso agora que talvez as contradições cuja convivência percebo na minha prática sejam formas de os paradigmas em luta se apresentarem no cotidiano e nas práticas pedagógicas. Fazemos parte desta crise de paradigmas e, dessa forma, creio que também somos capazes de produzir

novas possibilidades de constituição de novas epistemologias, metodologias, teorias e práticas. Para isso precisamos nos dedicar a aprender a lição.

A lição sabemos de cor, só nos resta aprender: a lição decorada está em nosso discurso, naquilo que dizemos e queremos acreditar, mas nem sempre a aprendemos na nossa prática, nem sempre está no nosso coração. Porque aprender é um movimento constante, mas não linear, às vezes parece que sim, mas logo uma nova situação se apresenta e parece que não, como as mudanças no campo epistemológico descritas por Kuhn (1998). Aprender é um processo que vai se desenvolvendo ao longo do contato das professoras com diferentes sujeitos, teorias, situações de ensino e aprendizagem, vai se dando ao longo do caminho e tem idas e vindas, avanços e retrocessos, sempre entrelaçados a relações de poder.

Questiono-me de que forma poderíamos superar estas marcas que muitas vezes nos aprisionam em práticas pedagógicas sem sentido, em relações de poder que subjagam. Além de Kuhn e Morin, que me ensinam sobre a não linearidade dos processos de mudança, venho aprendendo com o diálogo com as práticas das professoras sobre formas de superar a concepção dicotômica, linear e a inclinação para o pensamento único. Formas de aprender a lição. No próximo relato, a professora faz um movimento de refletir sobre sua prática e contribui para vislumbrar no diálogo da prática pedagógica com as orientações dadas um caminho possível para aprender a lição. No final do relato, a professora faz uma reflexão, uma análise crítica sobre o que ocorreu na aula. Esta reflexão impulsiona uma mudança de perspectiva e de prática que só será notada em relatórios seguintes.

Realizei a leitura em voz alta do texto, distribuindo para cada aluno uma palavra do texto de forma desordenada para que pudesse organizar. No decorrer da atividade percebi que havia alunos tentando procurar a palavra no texto na preocupação de ordená-la perfeitamente, porém minha intenção era que organizassem as palavras de forma espontânea e alguns estavam sentindo dificuldades, principalmente o Seu Sebastião e Raimundo Nonato, pois sempre que me perguntavam se estava certo, eu questionava sobre o que achavam eles e era aí que observavam melhor e obtinham a resposta sem eu falar.

Continuando, trocamos as palavras e no decorrer percebi uma dupla na busca da organização. Direcionei para a lousa onde destaquei as letras de cada palavra para que pudessem organizar em conjunto. Foi aí que detectaram a desordem de algumas letras. O aluno Raimundo Rodrigues que não deu importância às letras da palavra que devia organizar e quando eu realizava a leitura ele registrava da sua forma espontânea, se atentou com a falta de algumas letras quando organizamos na lousa.

A aula foi legal, percebi o interesse mesmo com as dificuldades de organização. Percebo agora que deveria fazer com que eles escrevessem espontaneamente essas palavras para só então distribuir as fichas para observarem as letras que faziam parte, como também circular no texto. (23/6/2005).

Primeiro ela descreve uma proposta de montagem de palavras de um texto a partir de suas letras soltas. Ao longo da atividade percebe a dificuldade e a insegurança dos alunos e alunas e chega à conclusão de que é necessário que escrevam espontaneamente as palavras, para só depois distribuir as fichas com as letras embaralhadas. Embora parta de um texto, a professora opta pelo trabalho com palavras isoladas e ainda com as letras soltas, para que os alunos consigam formar a palavra destacada. Uma prática cujo embasamento está relacionado à idéia da escrita como código de transcrição gráfica de unidades sonoras e que, para aprendê-la, é preciso aprender a juntar estas unidades. Ao perceber a dificuldade dos alunos e alunas, começa a pensar na possibilidade de trabalhar com eles a partir do sentido que a escrita como representação da linguagem tem, e por isso demanda reflexão dos aprendentes sobre ela, algo que a escrita espontânea pode proporcionar. A própria prática e a reflexão sobre ela, para as quais, neste momento, o relatório contribuiu, levam a professora a tentar uma nova experiência prática introduzindo a escrita espontânea. Porém, nesta aula e em outras posteriores ela mantém ainda o foco na identificação de letras, atitude relacionada à compreensão da escrita como transcrição sonora quando diz no final: “para observarem as letras que faziam parte, como também circular no texto”. Assim, penso que, naquele momento, a prática foi reordenada, mas sem alterar significativamente as bases epistemológicas de sua ação. No entanto, essas desestabilizações na ação podem ir configurando fissuras em sua concepção, o que pode abrir espaço para transformações na concepção e não só uma reorganização da prática.

A resposta dos alunos e alunas e suas estratégias fazem a professora refletir sobre suas práticas. A partir desse episódio, ela passa a ter maior preocupação com a escrita espontânea, algo que não se notava em nenhum dos relatos anteriores, e passa a ser observável em relatórios posteriores, nos quais registra muitas propostas de escrita espontânea, mas sem abandonar totalmente a identificação de letras, já que aprender não é um processo linear. Segundo Diker e Terigi (1997), a partir de sua pesquisa sobre a influência da formação na prática das professoras, o caminho na tentativa de construir uma prática diferente passa por “recuperar o conhecimento construído, ponderá-lo à luz da situação, dar lugar às acomodações necessárias, gerar alternativas e construí-lo em um nível de reflexão que faça da ação concreta ocasião para a construção de um novo saber.” (p.101, tradução minha). Para isso, acreditam que é necessário um esforço das professoras para fazer de sua prática um objeto de análise crítica, algo que, no meu entender, pode ser facilitado pela escrita dos

relatórios, e se nós, coordenadoras, pudermos dialogar com elas e contribuir para promover as fissuras, tentando gerar desestabilizações, reflexões, mudanças, sem culpabilizar as professoras e sem acreditar na linearidade. Para mim, isso indica também que o papel da orientação é ajudar as professoras a serem sujeitos e produtoras de teoria, criando novas explicações e novas práticas no seu universo de atuação. Talvez essas sejam formas privilegiadas de diálogo que este estudo me aponta entre nossas práticas, nossos conhecimentos e as teorias nas quais acreditamos.

“POR QUE TEMER O IMPREVISTO,  
SE O ACASO COM A VIDA DESDE SEMPRE FORMAM PAR?”

(Rebeca Matta)

Depois de discutir o diálogo das professoras e seus saberes com as teorias, ainda gostaria de tratar de um outro diálogo, derivado desse: o diálogo entre o pré-estabelecido com o contexto dos acontecimentos, que revela um outro tipo de conhecimento prático das professoras.

Ao ler os relatos, me chama atenção a quantidade de vezes em que aparecem situações que não foram previstas nos planejamentos das professoras. Lembro-me de um antigo aluno meu que dizia: “a rotina é o imprevisto”. As professoras vivem e relatam um cotidiano povoado de imprevistos e, às vezes, demonstram surpresa, por exemplo, a uma pergunta inusitada ou, em relação à reação dos estudantes, diferente da que imaginavam, a uma proposta de atividade; ou seja, a um acontecimento que atravessa a rotina planejada. Se pensamos a vida – e a educação – como processo que se constrói, se tece, se define, se redefine e se transforma constantemente, percebemos esses movimentos no cotidiano, que se auto-organiza com a rotina, com a repetição e, paradoxalmente, com o imprevisto, no fazer de todo dia, a cada dia. Isso é a vida em suas múltiplas possibilidades, incontáveis enfrentamentos, incertezas, surpresas que vão se somando, se imbricando e tecendo a própria existência. Estas situações tantas vezes relatadas me ajudam a ver uma das formas de conhecimento que as professoras vivem e produzem constantemente: a capacidade de lidar com esses imprevistos. Um conhecimento nascido na prática, que pode ser refletido pelas próprias professoras, pode ser desdobrado, e me leva, mais uma vez, a refletir também sobre o meu trabalho e as formas de diálogo que estabelecemos com as professoras e sua prática pedagógica.

Na produção de conhecimento a partir dos estudos do cotidiano consideram-se as idéias de complexidade, imprevisibilidade, acidente, de auto-organização e de auto-produção permanentes. A abordagem que estes estudos propõem abarca os elementos e características do cotidiano como tempo/espaço complexo onde/quando se dá a criação/recriação da vida, com suas infinitas potencialidades e possibilidades de produção, como acontece na sala de aula. O contexto da aula é um contexto de múltiplos acontecimentos, um tempo/espaço em que estes elementos estão em jogo, em movimento, e geram ensinamentos e aprendizagens intencionais e não intencionais para professoras e estudantes. No ato educativo estão

envolvidos o planejado, o pré-estabelecido, e os imprevistos. Quando cada professora se encontra com seus alunos e alunas todos trazem consigo suas experiências e conhecimentos, e a relação entre estas vivências, o contexto e o que foi pré-estabelecido para acontecer, produz novos acontecimentos, como no trecho a seguir, em que a professora relata uma situação muito comum nas aulas:

Trabalhamos uma situação-problema que tinha por título “Conta de pizza”. Fizemos a leitura e logo em seguida comentamos sobre as possíveis soluções que poderiam ser tomadas. Então distribuí folhas em branco para que respondessem através de desenhos, contas etc. Muitos alunos demoraram muito para entender o enunciado do problema, então precisei explicar várias vezes e de diferentes maneiras o que se pedia, para facilitar a compreensão. A dona Noêmia foi a primeira a responder a atividade, porém, quando pedi que escrevesse como fez para chegar ao resultado, não conseguiu fazer. Então decidi responder coletivamente e em seguida perguntei quantas pizzas eles comeram, sabendo que cada pessoa comeu quatro fatias e uma pizza tem oito fatias. Com o desenho os alunos se envolveram mais e cada um queria chegar à resposta correta. (2/06/2005)

Nessa situação cotidiana, que provavelmente se repete de diferentes maneiras em muitas salas de aula, estão envolvidos saberes e conhecimentos da professora, as vivências de cada um e aquilo que está estabelecido para acontecer na escola. É possível perceber que o que estava pré-estabelecido pela professora não se desenvolveu exatamente conforme ela havia planejado e, por isso, foi necessária uma tomada de decisão. Aqui há algo que me chama a atenção: o não entendimento dos estudantes sobre uma proposta feita por qualquer professora é um fato corriqueiro, faz parte da rotina da sala de aula, mas surpreende a professora. Será que isso acontece porque acredita que, se a aula está planejada, deve acontecer tal qual e “dar certo”? O que leva a professora a acreditar nisso? Talvez uma formação que, a despeito do contexto dos acontecimentos e dos imprevistos tão presentes na sala de aula, mistifica o planejamento como um dos mais importantes conhecimentos a serem aprendidos pelo conjunto do professorado, um dos saberes que se tornou sacralizado na formação e na cultura escolar.

Alguns autores do campo da pedagogia e da didática trabalham sobre a questão da imprevisibilidade na sala de aula e me auxiliam na busca de respostas possíveis a essas questões e a me aproximar do conhecimento pedagógico que as professoras produzem e lançam mão ao lidar com estas situações. Jurjo Torres Santomé (1998a), Miguel Zabalza (2004) e Philip Jackson (1998), já citados neste estudo, são autores que me permitem

compreender pedagogicamente estes acontecimentos, pois compartilham a idéia de que o tempo/espaço da sala de aula é um ambiente muito complexo e que as professoras lidam com esta complexidade com os saberes da experiência. Mais adiante, outros autores que não são do campo pedagógico serão usados para discutir os imprevistos como acontecimentos, parte da incerteza da vida.

O cotidiano se apresenta nesses momentos registrados, e neles se vê o que não se repete na própria repetição: um repentino que se entranha na monotonia, a singularidade que se produz no comum. Mesmo sem usar a perspectiva dos estudos do cotidiano, Torres Santomé (1998a) me ajuda a visualizar o panorama complexo da sala de aula quando afirma que todo docente encontra nela inúmeras situações que não poderia imaginar, imprevistos que não poderia resolver apenas com os conhecimentos das disciplinas estudadas na formação inicial, como, por exemplo, o conhecimento sobre como elaborar o planejamento. Ele aponta, entre outras, algumas peculiaridades que caracterizam este tempo/espaço da sala de aula: (a) multidimensionalidade: a sala de aula é um espaço ecológico onde uma grande quantidade de acontecimentos tem lugar e se realizam diversas tarefas; (b) simultaneidade: acontecem muitas coisas ao mesmo tempo; (c) caráter imediato: existe um ritmo rápido nas experiências que acontecem nas aulas; (d) imprevisibilidade: em qualquer sala de aula acontecem eventos que não estão previstos, tais como distrações, interrupções, descobrimento de lacunas nos conhecimentos prévios.

No caso registrado, encontro todas essas características, que me ajudam a perceber a complexidade da situação, que, à primeira vista, pode parecer ser simples e corriqueira. A multidimensionalidade, a simultaneidade e o caráter imediato se expressam nas atividades realizadas: fazem a leitura e discutem as possibilidades de resolver a questão proposta, alunos e alunas começam a trabalhar na atividade de acordo com as orientações da professora e com o material distribuído por ela. Tudo acontecendo em ritmo rápido, ao mesmo tempo e com a participação e interação entre muitas pessoas. Aparecem as dificuldades de entendimento, ela explica, uma das alunas consegue responder, mas não consegue explicar como fez. A professora decide dar à atividade um rumo diferente do que havia planejado: propõe que respondam coletivamente. O imprevisto (a interrupção da atividade por conta do não entendimento da aluna) foi uma quebra da rotina prevista que trouxe um impasse para a professora resolver. Um acontecimento que não é raro na dinâmica da sala de aula, gerado pelo encontro do que foi planejado pela professora com o que os alunos e alunas trouxeram. Está relacionado às características apontadas por Torres Santomé (op. cit.) como parte deste

ambiente complexo e registrado nos relatórios onde estão registrados os acontecimentos, a aprendizagem e a produção de conhecimento das professoras a respeito da sua própria prática. Está registrado um pouco desse cotidiano em que é possível perceber como as professoras vão lidando com as características descritas acima, utilizando o conhecimento da experiência e o conhecimento fruto do estudo, produzindo mais conhecimento para sua prática pedagógica. É a rotina, permanentemente tensionada e questionada pelos acontecimentos, proporcionando meios para a produção de novos conhecimentos e significados.

No relato a seguir, aparece uma situação semelhante à anterior, uma repetição com sua singularidade.

Reunimos os grupos e organizamos a montagem do texto. Eu realizava a leitura e eles iam procurando nas fichas as palavras lidas pondo em ordem as frases do texto, depois fizemos a colagem realizando a leitura oral de todo o texto.

Observei que no momento da montagem e organização das palavras lidas, os alunos sentiram muitas dificuldades, parecia que Dona Deolinda e Francisco tinham esquecido todas as letras e não conseguiram identificar as palavras lidas nem pelas letras iniciais delas. Foi aí que resolvi pedir ajuda aos colegas pelo menos para identificar a primeira letra da palavra lida e descobrindo entre as demais nas fichas. O Raimundo Rodrigues já sentiu menos dificuldade, assim como também o grupo do Seu Manoel, pois identificavam por determinada parte da palavra. (29/3/2005)

A professora conta como lidou com uma situação inesperada, com a diferença entre o que ela havia programado e a resposta de alguns alunos e alunas. Na maneira como expõe a situação, percebo uma surpresa, uma sensação de inesperado, especialmente com dois alunos que não demonstram o que possivelmente já tinham demonstrado em outra ocasião em relação ao conhecimento das letras. Através do relato, é possível observar que o encontro do conhecimento pré-estabelecido trazido pela professora com o conhecimento do aluno produz um imprevisto. A professora, que parece inconformada com este imprevisto, tenta uma outra estratégia, agrupando os alunos e incentivando a troca de conhecimentos. A dúvida dos alunos, sua dificuldade em realizar a tarefa proposta criaram um conflito e uma situação problemática para a professora. No momento em que se deparou com a dificuldade do aluno e da aluna mencionados, a professora esteve diante do que Zabalza (2004) chamaria de dilema, para o qual teve que pensar uma solução imediata, pedindo a outros alunos que ajudassem a identificar as letras.

Zabalza (op. cit.), que estuda relatos de professores e professoras como instrumentos de pesquisa sobre a prática pedagógica, desenvolve o conceito de dilema para discutir a

presença, no trabalho pedagógico cotidiano, da “multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade” (op.cit., p.19), mesmas características apontadas por Torres Santomé (1998a). O dilema seria, na concepção de Zabalza, um conjunto de situações multipolares com as quais o professor ou professora se depara na sua prática e sobre as quais precisa atuar. Para ele em cada uma dessas situações problemáticas a professora tem que fazer opções, nem sempre conscientemente, no processo de identificação e resolução do problema. Por isso, “o dilema reflete a idéia de imediaticidade e da ilogicidade da situação da aula” (Zabalza, 2004, p.19) e é uma noção adequada para compreender a complexidade do trabalho didático. Este autor é dos que defende a produção de registros por considerar que podem ser ferramentas de análise que ajudam a compreender a educação como um processo que se dá em uma realidade complexa e cambiante, e a refletir e problematizar “a complexidade, a incerteza, a instabilidade e a singularidade” que caracterizam o “espaço das profissões práticas.” (idem, p.21).

### **Conhecimento prático**

Philip Jackson (1998) é um outro autor do campo da pedagogia que, depois de muitas observações em sala de aula, descreve o processo educativo como complexo e nada linear com uma metáfora poética: “o transcurso do processo educativo se parece mais com o vôo de uma borboleta que com a trajetória de uma bala.” (p.197) (tradução minha). Segundo ele, as salas de aula não são lugares estritos e ordenados, são espaços de acontecimentos caleidoscópicos, sobre os quais há possibilidade de controle apenas superficial. Talvez por isso as professoras tenham a capacidade de lidar com um grande volume de ambigüidade e imprevisibilidade.

Esse autor diferencia os momentos de atuação docente, já citados no capítulo anterior, pré e pós ativo e interativo, mostrando que há uma diferença qualitativa entre eles. O momento interativo é o que a professora está trabalhando com seus alunos e alunas. “Nestas ocasiões a espontaneidade, a urgência e a irracionalidade da conduta do docente parecem ser suas características mais essenciais. Nesses momentos existe um alto grau de incerteza, imprevisão e inclusive confusão sobre os acontecimentos da aula.” (p.185) (tradução minha).

No próximo trecho um professor relata um fato ocorrido em sua aula, ressalta a existência de elementos imprevistos e registra também sua reação espontânea à situação de confusão:

Dando continuidade, identificamos no mapa do estado, os municípios que nos limitamos ao sul, norte, leste, oeste e nordeste. De início a atividade foi muito interessante e surgiram vários questionamentos e discussão entre eles sobre em que ponto estaria determinada localidade. Como já havíamos estudado posição, direção e sentido, os quatro pontos cardeais e a utilização do sol como ponto de referência para nos guiarmos, facilitou as suas descobertas e logo localizaram mentalmente um de nossos vizinhos que fica ao sul. Só que quando verificavam no mapa ele parecia estar na região oeste, pela forma em que o mapa estava exposto, o que os intrigou bastante. Porém, ainda faltavam mais cinco limites a serem encontrados e sentiram dificuldade. Então, percebi isso e pus o mapa no chão e pedi que o pusessem com a região leste em direção ao nascente como havíamos estudado. Após isso, dona Francisca que tinha falado que não ia conseguir, porque não sabia utilizar o mapa para se orientar, deu risadas de si mesma, e falou que não acreditava ser tão fácil assim. (16/03/2001)

O fato de os alunos terem dificuldade de usar o mapa para se localizarem, mesmo já tendo estudado outras formas de localização, não estava previsto pelo professor. A forma como o mapa se apresentava não ajudava os alunos e os intrigava. Diante dessa dificuldade não esperada, o professor toma a iniciativa de combinar o uso do mapa com os conhecimentos empíricos já dominados pelos alunos (lugar onde nasce e se põe o sol), de forma a aproximá-los da leitura desta representação.

Os professores e professoras entrevistados por Jackson (1998) diziam que sua conduta estava determinada por impulsos e sentimentos mais do que por reflexão. Na análise feita pelo autor sobre as respostas de seus entrevistados, ele percebe que há um enfoque mais intuitivo que racional dos acontecimentos na aula: os anos de experiência moldaram as ações provocadas por impulso e intuições da maioria dos professores e professoras que podem estar realizando intuitivamente no cotidiano ações que profissionais pouco experientes teriam que ensaiar e estudar. Como se fosse um músico que improvisa e toca de ouvido. Um conhecimento que deve ser ressaltado e valorizado. Jackson (op. cit.) conclui, então, que a premência dos acontecimentos na aula faz com que professoras e professores se baseiem em indicadores fugazes para definir suas atividades pedagógicas no momento da ação. Por isso, ele põe em dúvida a adequação de se “empregar modelos convencionais de racionalidade para descrever a conduta do professor na aula.” (p.184). Relata que não se destacam muito na conduta destes profissionais manifestações de um conhecimento metódico “como a identificação de trajetórias alternativas de ação, de deliberação consciente sobre as opções, a ponderação dos dados, a avaliação dos resultados” (p.184)

Chamo atenção para os termos irracional e racional utilizados por Jackson (op. cit.), pois os leio não como uma tentativa de rotular o conhecimento e a reação das professoras

como desprovida de raciocínio, negando o caráter racional das formas de conhecimento que não seguem as regras metodológicas do método científico. Quando o próprio autor diz que a intuição está baseada na experiência de anos de magistério, por isso é também racional, compreendo como um rompimento entre a oposição cartesiana entre os termos intuitivo e racional, que convivem nas mesmas atitudes dos docentes. Além de se configurar em uma valorização desse conhecimento da experiência.

Entendo que, no trecho de relatório anterior, quando o professor resolve colocar o mapa no chão, ele improvisa, o que para Torres Santomé (1998a) é o que se pode fazer nas situações imprevistas, únicas e de instabilidade. No momento da resposta ao imprevisto revela-se um conhecimento que é típico da prática e fundamental para o ofício de professor, segundo este autor. Um conhecimento que, na sua visão, é considerado não importante e excessivamente mecânico, uma desvalorização que advém da separação entre a teoria e a prática e de se supor que esta é sempre uma derivação linear de teorias. Em sua opinião, assim se “legitima uma separação que implica também uma hierarquia, entre ‘os que conhecem’ e ‘os que aplicam’.” (p.18-19). Essa hierarquia sustentou, e em muitos casos ainda sustenta, a divisão do trabalho na escola, onde os chamados especialistas em educação estudam, planejam e indicam como os docentes devem executar seu trabalho, conforme tratado no Capítulo anterior.

Se os imprevistos revelam os conhecimentos das professoras que devem ser valorizados, eles também ensinam na prática um outro conhecimento, também exposto nos relatórios: a capacidade de tomar decisões. Segundo Torres Santomé (1998a) essas decisões obrigam as professoras a:

(...) ativar continuamente um conhecimento de caráter tácito, implícito, que ainda que possa se explicitar e se fazer consciente mediante um exercício de meta-análise, sua eficiência consiste em sua vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, uma vez consolidados no pensamento do professorado. (p.22, tradução minha)

A partir dessa discussão posso pensar também sobre o saber constituído pela experiência em oposição a um saber socialmente valorizado relacionado a um modelo de ciência, de investigação e de produção a partir do método cartesiano. O mesmo modelo de racionalidade a que se refere Jackson (1998). Advindo dessas matrizes, esse modelo serve, sustenta e é sustentado pela sociedade moderna e pelo sistema capitalista que nele encontra justificativa e legitimação para sua concepção de mundo: a separação entre homem e objeto, a discriminação e isolamento das disciplinas, a fragmentação do conhecimento e a

desvalorização do saber dos que são também socialmente desvalorizados. O que é diferente do conhecimento baseado no modelo cartesiano de ciência (como o saber empírico dos alunos e alunas), é considerado menor, sem validade para compreensão/explicação/atuação do/no mundo (e, talvez por isso, o professor traz primeiro o conhecimento científico representado pelo mapa), muito embora seja utilizado e seja suficiente para muitas situações, como a descrita pelo professor, por exemplo.

No meu entender, a ação do professor pode ser discutida a partir do que Santos (2002) propõe como uma dupla ruptura epistemológica, em que o conhecimento da experiência seja socialmente valorizado e socializado e seja colocado em diálogo com o conhecimento científico, buscando transformar a ciência em novo senso comum, ou seja, uma produção apropriada por todos, para servir às pessoas. Ao revestir de valor os conhecimentos da experiência, Santos (op. cit.) afirma que o conhecimento científico hoje já não deve ser mais encarado como o único válido e universal, mas que deve ser mesclado ao conhecimento do senso comum, produzindo uma nova racionalidade na qual “o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.” (Santos, 2001, p.57). Tensiona, assim, a concepção de que só a academia produz conhecimento que deve ser valorizado, a partir de um modelo de ciência neutra, baseada na racionalidade técnica e no rigor do método científico cartesiano como únicas formas de compreender, apreender e explicar o mundo.

Essa discussão, vinda do campo da epistemologia, atravessa a prática pedagógica na medida em que me ajuda a pensar sobre o tratamento dos conhecimentos na sala de aula. Aponta, para quem tem o papel de orientadora e coordenadora, a necessidade de discutir pedagogicamente com as professoras a solução dada diante do dilema, fruto do seu conhecimento prático que apelou para o conhecimento prático dos alunos e alunas, visando ampliar seu conhecimento científico. O professor autor do último relato colocou em prática um princípio discutido por Paulo Freire (1996), segundo o qual, além de respeitar os saberes dos educandos, estes devem ser relacionados aos conteúdos. Freire pergunta: “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.34).

A resposta ao imprevisto nasce de um saber constituído na prática. Se usamos a diferença entre saber e conhecimento estabelecida por Geraldí (2004a), em que “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica.” (p.18), penso que se pode avançar na produção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática, levando em

consideração a multiplicidade de sentidos que esta ação pode conter, conforme discutido no capítulo II. Naquela discussão observei que, podendo ter o sentido de exposição e confissão destinados ao disciplinamento, a reflexão pode ser também forma de aprendizagem das professoras sobre sua prática pedagógica.

Torres Santomé (1998a) considera que no contexto da aula, cheio de situações imprevistas, em que as professoras são obrigadas a improvisar, o conhecimento é construído por elas através da reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Para Paulo Freire (1998) o saber que nasce da prática não é suficiente. É preciso que a professora realize o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.43). Retomando a definição de Jackson (1998) para os momentos de atuação de professores e professoras, pré e pós ativo, estes seriam, talvez, quando a professora tem melhores condições para refletir sobre o imprevisto, como e porque aconteceu, muitas vezes conseguindo perceber o seu papel de mediadora no diálogo entre aluno/aluna e conhecimento.

Quando se registra a aula, nela aparece o imprevisto e a solução dada no momento pela professora, e, às vezes, como no relato anterior, alguma reflexão sobre o ocorrido. Usar esse registro como instrumento de formação não significa lançar mão de modelos variados para uma gama de situações diversas, em que as professoras possam consultar como um manual para ter idéia do que fazer no momento de um dilema / imprevisto / acontecimento. Como instrumentos de formação os relatos das professoras, vistos como registros do cotidiano cheios de dilemas e imprevistos, se tomados como objeto de estudo e investigação, conforme propõem Porlán e Martín (1996), podem ajudar a perceber: a diversidade de situações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem; e a diversidade de reações e soluções encontradas por professoras e alunos e alunas para resolver os desafios/problemas/dificuldades/questões que aparecem. Para estes autores, os registros de professoras são: um recurso de investigação da prática pedagógica que mostram o ponto de vista do autor (professora) sobre os processos mais significativos da dinâmica onde está inserida; um guia para a reflexão sobre a prática que ajuda a professora conhecer seus modelos de referência; uma forma de estabelecer conexões significativas entre conhecimento prático e conhecimento teórico, permitindo tomar decisões mais fundamentadas; um instrumento para o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão da professora.

Um dos relatórios mostra justamente este momento da reflexão sobre a ação. A professora propõe aos alunos uma atividade de preenchimento de um questionário com

perguntas pessoais e até íntimas. Ela percebe a resistência deles e esclarece seus objetivos com a proposta.

Distribuímos algumas questões como: o que mais me agrada é..., tenho de..., se eu fosse rico eu..., dentre outras. Como sabemos são respostas bem pessoais que visam a auto-estima e a valorização de seu próprio relato. Sabemos que não é fácil despertar nos alunos novas ações ou o registro das mesmas. Em alguns casos consideram uma perda de tempo ou sentem vergonha de reconhecer seu próprio eu, aceitando sugestões para transformar os defeitos em qualidades. Nosso intuito não é constranger os alunos, mas fazê-los perceber que não podemos criar um mundo de escuridão e viver nele; precisamos ser quem somos, precisamos nos sentir bem, isso é importante: refletir que a vida do vizinho não é melhor que a minha. Durante os registros, as discussões giravam em torno de uma mesa redonda, em que as perguntas ganharam vida, sendo interpretadas diferenciadamente. Sabemos que realizamos um planejamento que no decorrer de sua execução percorre caminhos arbitrários ao registrado, mas não quer dizer que isso é negativo e sim positivo, pois a decisão mediante a necessidade dos alunos é mais importante, permitindo um sabor especial nos registros. (13/09/2005)

Neste caso, percebo que o registro também pode servir para algo mais: ajudar a professora a perceber a diversidade e a instabilidade como características deste tempo/espaço que é a aula, e a possibilidade de produzir soluções. Perceber que o acontecimento se impõe mesmo quando não se escolhe trabalhar com ele. Registrados, os imprevistos e as soluções, podem revelar a complexidade da rotina, repleta de repetição irrepitível e serem um interessante instrumento de formação, porque fazem notar como estas situações não são únicas e que não existe modelo adequado para dar conta de todas elas. O que a professora chama de *sabor especial* é a possibilidade de, no relato, poder registrar o imprevisto e a decisão tomada diante dele, ou seja, sua experiência de não ficar presa ao planejamento sabendo fazer uso do imprevisto.

Para potencializar esta sensação e transformá-la em aprendizagem, a atuação das orientadoras pedagógicas é importante explorando possibilidades, discutindo com as professoras a respeito de seus relatos, nos momentos de formação sobre o que elas não previram, o que para elas foi inesperado, permitindo aprender a usar a reflexão sobre essas situações na sua formação. Ajudar a compartilhar, também entre as professoras, os imprevistos registrados para servirem como base de aprendizagem de todos os profissionais envolvidos e aprender um pouco também sobre os conhecimentos, as questões e as reações das professoras. O registro abre uma possibilidade de diálogo e interlocução com a orientação se esta usar as informações nele presentes como matéria prima para tratar esses imprevistos e discutir questões como planejamento, currículo, avaliação, necessidades de estudos das

professoras, organizando o processo de formação continuada, nos seus diferentes momentos e formas: reuniões de estudo e planejamento; troca de registros entre as professoras; orientação individual ao trabalho de cada professora; cursos sistemáticos em que as professoras são alunas e outras em que ministram; e ainda a autoformação. É uma tentativa de superar a dificuldade para a qual Torres Santomé (1998a) nos alerta: quando se ignora o valor deste conhecimento da prática como fonte de conhecimento pedagógico, ele acaba reduzindo-se à esfera do privado, sem possibilidades de ser compartilhado com os colegas. Como esse conhecimento muitas vezes é tácito, portanto não consciente, o próprio sujeito não reconhece seu uso e seu valor

Talvez o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos possa se dar no momento da reflexão da professora sobre a sua prática, ajudando a perceber o movimento da produção permanente da vida, que não tem modelo, nem *script* previamente estabelecido, percebendo-se ela também como parte desta complexidade eternamente incompleta, eternamente em produção. Dessa forma, as situações descritas podem ser exemplos das diversas formas de atuar, de como os sujeitos envolvidos no processo educativo vão lidando com a inconstância, a repetição e a irrepetição da realidade. Ou seja, vão mostrando a produção de conhecimento que vai se dando ao longo da prática.

### **Imprevisto, incerteza e planejamento**

No relato anterior, a professora afirma que faz um “*planejamento que no decorrer de sua execução percorre caminhos arbitrários ao registrado*”, mas não quer dizer que isso é negativo e sim positivo, pois a decisão mediante a necessidade dos alunos é mais importante, permitindo um sabor especial nos registros.” (grifo meu). Um outro professor utiliza, diante do imprevisto, a expressão “planejamento flexível” que se tornou um chavão no meio pedagógico, tanto nos cursos de formação de professores e professoras, quanto para o próprio professorado. Mas, que sentidos a expressão assume na prática?

Além de ter provocado nos alunos conclusões como as já mencionadas, o texto da revista Ciência Hoje despertou-nos a curiosidade para conhecermos melhor os animais da fauna brasileira. E, mesmo não estando previsto para este dia o uso de livros da biblioteca escolar (mas, sabendo que nosso planejamento é flexível), eu selecionei alguns livros, já conhecidos por mim, que falavam sobre a fauna e flora e distribuí entre os alunos reunidos em grupos para que folheassem, lessem e comparassem as plantas e animais de outras regiões como os que temos aqui na nossa. (16/06/2005)

Embora a turma tivesse discutido sobre a extinção de animais em uma aula anterior (dia 08/06), o professor vinha desenvolvendo uma seqüência de atividades trabalhando leitura e escrita de textos literários em função de uma homenagem a uma poeta local acontecida no Centro. Nesse dia 16/06, ele realiza a atividade permanente de leitura no início da aula utilizando um texto da revista *Ciência Hoje* com o título “Ritmos diferentes”. Muitas vezes o texto da leitura permanente não tem desdobramento no resto das atividades do dia de aula, apenas cumpre a função de colocar alunos e alunas alfabetizando em contato com a linguagem escrita através da leitura da professora. Mas dessa vez teve desdobramento, embora o relato não detalha como este texto levou os alunos a se interessarem por discutir a fauna brasileira. A discussão que relata ter acontecido antes do surgimento deste interesse diz respeito a diferenças individuais de reação diante de determinadas situações.

Essas situações e as observações dos dois professores me trazem uma pergunta: por que se fala tanto em flexibilidade do planejamento, necessidade dele ser flexível? Vejamos se é possível ultrapassar a repetição do chavão para tentar compreender sua necessidade de existência e a insistência de sua aparição. Se a flexibilidade se tornou um chavão é porque algo reflete da necessidade das professoras.

Buscando com Celso Vasconcellos (2000) subsídios para responder à pergunta que formulei, encontro a idéia de que há um jogo da regularidade e da incerteza presentes ao mesmo tempo na ação planejada, e penso que no cotidiano da escola muitas vezes a balança pende para o lado das regularidades, o pré-estabelecido – legislação, rotinas, espaços definidos – que determinam e condicionam a prática pedagógica. O modelo de racionalidade da modernidade, tornado hegemônico, no qual o cálculo preciso, a linearidade, a fragmentação e a mecânica são as únicas formas de explicar e produzir a realidade, contribui para a exacerbação destas regularidades no cotidiano da escola. Gera uma utilização mecânica e determinista do planejamento, e a idéia de que, se a ação está planejada, tem que acontecer. Compreendo também que a defesa do planejamento com rigidez está ligada a uma outra estratégia do poder disciplinar já citada anteriormente, a necessidade de controle, ligada à nossa formação moderna, conforme já discutido no capítulo anterior.

Uma concepção de planejamento, baseada na minha formação e na relação com os relatórios das professoras, me guiou inicialmente: o entendimento do planejamento apenas como o ato de pensar e preparar a ação antes de agir, e que, se bem realizado, prevendo todo possível, minimizaria as possibilidades das situações inesperadas desviarem sua rota, e, quando não, deveriam contar com a flexibilidade da professora para ajustá-lo às necessidades

episódicas. Mas eis que os próprios relatórios e minha (atual) formação me mostram uma outra perspectiva. A crítica à ciência moderna resgata a complexidade da ação educativa e a idéia da presença constante da incerteza. É isso que me mostram as aulas relatadas pelas professoras: a convivência dos antagônicos no cotidiano, como já foi discutido em relação às concepções de aprendizagem e de alfabetização.

Entendo que o freqüente uso da expressão planejamento flexível pode ser uma forma de lidar na prática da sala de aula (ambiente multidimensional e imprevisível), com a visão rígida de um planejamento criado para ser cumprido a qualquer custo. O planejamento também se realiza, mas quando isso não acontece, é mais provável que o motivo seja a complexidade da situação de aula, tomada de incerteza, não porque a aula foi mal planejada.

A necessidade de falar da flexibilidade e de tentar se mover no jogo da regularidade, intenção, imprevistos, eventos inesperados, reafirma para mim o que diz Edgar Morin (2000) ao refletir sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Para ele, o ser humano vive confrontado pela incerteza. Ela é presença irremediável na história humana, por isso precisamos desenvolver a consciência do risco e aprender a enfrentar a incerteza, pois uma ação nem sempre obedece às intenções daqueles que as fazem, já que o fato de ser orientada não significa que possa ser determinada previamente em todos os seus detalhes, especialmente por se tratar de uma ação que envolve interação com o outro. No meu entendimento, esta reflexão pode ser uma das chaves para realizar o diálogo entre o imprevisto e o pré-estabelecido que, como vemos, estão eternamente presentes na ação humana. Num artigo posterior à publicação dos “Sete Saberes”, onde faz uma análise sobre as propostas dos saberes necessários à educação, Morin (2005) propõe dois instrumentos para dar conta dessa aprendizagem: a ecologia da ação que se relaciona à consciência do risco e do acaso e a estratégia que significa “ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia.” (p.99).

O constante aparecimento de situações inesperadas e os relatos das professoras atestam a complexidade das situações da sala de aula, cujo desenrolar não depende unicamente do que a professora planejou. O planejado não tem garantias de acontecer porque, mesmo partindo do conhecimento que têm sobre seus alunos e alunas, daquilo que discutem coletivamente, e dos conteúdos a serem trabalhados, no momento da aula os estudantes aportam elementos e contextos desconhecidos pelas professoras. Apesar de não se fundamentar na mesma perspectiva de Morin, baseada na complexidade e na incerteza, José Gimeno Sacristán (1998) reforça esta idéia ao afirmar, sobre a aprendizagem, que há

inumeráveis incidências acidentais provocadas por fatores e processos imprevisíveis, “por isso não se pode algoritmizar a seqüência de vicissitudes que se apresentarão nas relações pessoais dentro do marco escolar e que condicionam a aprendizagem.” (p.49). Há uma diversidade de fatores que estão em jogo, o que Morin (2000) chama de ecologia da ação:

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. (...). A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisível, consciência de derivas e transformações. (p.86-7)

Se vivemos sob a incerteza, que planejamento fazer? Vale a pena planejar?

De acordo com Vasconcellos (2000) e Gimeno Sacristán (1998) a necessidade do planejamento se justifica exatamente pela complexidade da ação educativa e relaciona-se ao seu caráter intencional, e à vontade do sujeito de interferir na realidade e mudá-la. Planejamento não é apenas tentar antever uma ação que não pode ser totalmente antevista, porque é uma ação complexa onde estão em jogo diversos elementos e diferentes sujeitos com diferentes histórias. O planejamento é uma forma, necessária, se há intencionalidade, de se organizar e de tentar organizar esta ação complexa. Para Vasconcellos (2000), planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança. Perceber a incerteza do real, mas tentar saber o que é possível realizar.

Morin (2000) também pode ajudar a responder essas questões. Ele distingue três princípios da ecologia da ação. Um deles, o circuito risco/precaução, no meu entendimento aponta a importância do planejamento. Neste princípio o autor aborda a necessidade do risco e da precaução, que apesar de contraditórios, por serem necessários, devem ser unidos apesar de sua oposição. Com a contribuição desse autor, arrisco dizer que o planejamento poderia ser definido como uma decisão a partir de escolhas refletidas com a plena consciência da incerteza.

O planejamento seria o que Morin (2000) chama de estratégia em oposição a programa:

A estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma seqüência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificações externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, os contratempos ou as boas oportunidades encontradas ao longo do

caminho. Podemos, no âmago de nossas estratégias, utilizar curtas seqüências programadas, mas, para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia. (p.90)

No trecho a seguir a professora demonstra sua capacidade de, a partir de seu planejamento, aproveitar-se de uma situação imprevista, ou seja, enfrentar e trabalhar com a incerteza.

Como anteriormente tinha observado Dona Antônia guardando papéis de sua colega que já considerava "lixo", foi possível mostrar que o lixo nos permite múltiplas representações, que se traduzem em conceitos variados, ou seja, o que pode ser descartado por determinadas pessoas pode ser reaproveitado por outras. Do mesmo modo, materiais em pequena quantidade não têm valor, quando grandes quantidades, como os existentes no lixo dos grandes centros urbanos, podem passar a ter significado econômico. Dona Antônia comenta que achou o papel excelente para cobrir um livro, o Sr. Antônio diz que nem tudo que está na lixeira é lixo.

Aqueles alunos que ainda não tinham colocado seu "lixo" na lixeira, resolveram depois das discussões analisarem novamente seu material e alguns encontraram utilidades em alguns papéis.

O aluno Francisco dizia que se recortassem as letras que estavam ali contidas dava para formar o alfabeto e depois formar palavras.

Então vimos que o lixo pode ser aproveitável e ganhar novas utilidades quanto ele é reciclável. Como já prevíamos esta palavra, expusemos trabalhos feitos com papel reciclado, como: cartões, convites, flores, peixes e frutos do mar.

Agora já conceituamos e já sabemos um pouco mais sobre o lixo, nas equipes fomos fazendo a classificação do lixo. (8/06/2001)

A professora organiza uma atividade em que os alunos têm que avaliar seus pertences e jogar fora o que consideram lixo. A partir disso realiza uma discussão pertinente ao tema que desenvolviam em uma unidade didática, o lixo. Direciona a discussão sobre o aproveitamento do lixo até aparecer a noção de reciclagem, que ela tinha a intenção de trabalhar. Embora a professora não tenha planejado a situação em que Dona Antônia “recolheu” o lixo, ela soube aproveitá-la para tratar do tema previsto. Ou seja, a partir do cenário esboçado, usou o acaso e a oportunidade e modificou seu comportamento para alcançar o fim pretendido. Conforme propõe Morin (2000):

A resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto (p.91).

A idéia de planejamento como decisão, aposta consciente e elaboração de estratégia, remete mais uma vez à noção de professora sujeito. Vasconcellos (2000) afirma o

planejamento como um instrumento profissional de sujeitos que refletem, pesquisam e (re)significam sua própria prática, criam e dominam seu quefazer. Observando a ação da professora relatada no trecho anterior reflito sobre a importância de encarar o planejamento como uma preparação para a situação de aprendizagem. Preparar-se tentando conhecer o melhor possível o que vai ser trabalhado com os estudantes, quem são estes estudantes e como aprendem, e preparar-se para a incerteza, estar atenta e ligar-se aos acontecimentos, ao que trazem os estudantes, para neles, e a partir deles, interferir. Dessa forma, penso que a sala de aula pode ser espaço constante de aprendizagem para alunos, alunas e professoras.

Se cabe ainda alguma comparação, poderia dizer que o programa descrito por Morin (2000) se parece com o planejamento na concepção tecnicista que por tanto tempo vem comandando a educação no Brasil, relacionada à idéia de controle já discutida no segundo capítulo deste estudo. A estratégia seria um planejamento que tentamos elaborar tendo a certeza da presença da incerteza, estando seguras da instabilidade e de que imprevistos e acontecimentos atravessarão os planos e que precisamos estar abertas para transformar a ação e a transformar-nos.

### **Acontecimento na sala de aula**

Na situação relatada a seguir o professor também precisou enfrentar a incerteza, lançando mão da capacidade de modificar o comportamento em função do novo para abandonar o planejamento inicialmente pensado e dar um rumo totalmente diferente ao trabalho. Este relato me fez sair do campo pedagógico e buscar uma outra dimensão para realizar o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos: discutir a noção de acontecimento pode contribuir para compreender melhor os desdobramentos possíveis para os imprevistos que povoam a sala de aula.

Nesta quinta-feira prosseguimos com a pesquisa nos livros Atlas do Corpo Humano e o Corpo Humano de Carlos Barros e Wilson Roberto Paulino e depois fizemos a exposição dos trabalhos sobre a digestão dos alimentos, processos digestivos e as enzimas digestivas, com a síntese desses conhecimentos em pequenos textos e discutimos no grupo classe cada um deles.

Como na aula anterior, seu Adjalma, que é autônomo, mas estava trabalhando em um bar onde ganhava 40% do lucro de tudo o que vendia, queixando-se de que havia sido enganado pelo seu patrão por ter ficado com saldo negativo, pediu para que eu analisasse os cálculos feitos por ele. Seu Adjalma não estava entendendo por envolver várias operações em situações diferentes. Isso chamou a atenção dos colegas, despertando o interesse dos mesmos pelo esclarecimento desses procedimentos matemáticos, de modo

que decidimos trabalhar com a turma situações-problema como as apresentadas por seu Adjalma.

Então, coletivamente, criamos situações que envolveram as quatro operações fundamentais e porcentagem, para encontrar o valor de tudo o que foi vendido (adição); o valor pelo qual foi comprada do fornecedor cada unidade dos produtos (divisão); a margem de lucro geral (subtração) e a parte (40%) do lucro de seu Adjalma (multiplicação).

Formamos duplas de trabalho e indicamos os passos para seguirem na resolução dos mesmos.

No início utilizaram o cálculo mental (alguns alunos) que pedi para que explicassem como haviam feito e identificamos na lousa os seus esquemas de raciocínio e sistematizamos os mesmos por meio da correção comentada feita na lousa. (21/03/2002)

Provavelmente o fato de já ter internalizado o conhecimento sobre a importância de se trabalhar com o interesse dos alunos e com sua realidade faz com que o professor elabore uma alternativa a seu planejamento. O imprevisto, a questão colocada pelo aluno, aconteceu na aula anterior, e o professor a transforma em conteúdo planejado para a aula seguinte, cujo relato foi aqui reproduzido. Revela-se a capacidade do professor de trabalhar com o vivido, com as informações e conhecimentos novos que a situação proporcionou. Neste relato vejo, mais que um imprevisto, um acontecimento que leva o professor, e o grupo, a romper com o que estava planejado e estabelecer uma outra direção, um outro planejamento.

Considero necessário diferenciar o acontecimento das duas outras noções trabalhadas anteriormente – imprevisto e dilema. Todas as três noções estão relacionadas à presença do acaso e à noção de complexidade, trazidas por Morin (1996a). São os fatos imprevistos, inesperados, acidentais que impedem a realização das ações exatamente como foram planejadas. O caráter incerto da realidade se revela a todo instante, especialmente na relação com o outro. O dilema, definido por Zabalza (2004) como ferramenta conceitual para descrever e analisar as situações conflitantes ocorridas na complexidade da aula e a atuação docente diante delas, ajuda a quebrar com a idéia de linearidade pensamento-ação, porque nem sempre é possível realizar o pensado. O acontecimento, para Gilles Deleuze (2005), é um fluxo, uma união de várias inclusões que se processam para criar um novo. Assim como as outras noções, o acontecimento tem lugar em um mundo cambiante, divergente, dissonante, polifônico, cheio de bifurcações e desacordos.

Antes de prosseguir nessa discussão, cabe um esclarecimento sobre o percurso que me levou a essa associação de idéias. Torres Santomé (1998a), Zabalza (2004), Jackson (1998), Geraldi (2004a), que falam no âmbito da pedagogia, me auxiliam a trabalhar a questão do acontecimento sob uma perspectiva escolar. Partindo da noção de acontecimento citada por

Geraldi (op.cit.), busquei Foucault, que trata da dinâmica social que atravessa as práticas pedagógicas, para tentar me aproximar um pouco mais dessa noção. Cheguei a Deleuze (2005) que (des)dobra o conceito de Foucault e me ajuda a compreender melhor a ação do professor como acontecimento, no sentido de ter sido gerado no caos (no caso o caos aconteceu na aula anterior à apresentada aqui), de ser uma ruptura e produzir o novo. A noção de acontecimento conforme é discutida por Deleuze (op. cit.) me leva a considerar que a situação relatada pelo professor constitui um acontecimento, diferente dos anteriores, situações imprevistas que levaram a um reajuste do planejado. “O acontecimento produz-se em um caos, em uma multiplicidade caótica, com a condição de que intervenha uma espécie de crivo.” (Deleuze, 2005, p.132). Ele é “ao mesmo tempo público e privado, potencial e atual, entra no devir de outro acontecimento e é sujeito do seu próprio devir.” (p.135). Essas idéias me levam a pensar na situação em que o professor e o grupo são atravessados por uma força e que a partir dela constroem o seu devir.

Na concepção desse autor o acontecimento possui algumas características que posso relacionar ao que sucedeu na aula relatada. Um acontecimento tem um elemento que se *estende* sobre os seguintes, ele é o todo e os outros são as partes, como uma onda sonora, que vai gerando infinitos submúltiplos, que dá a idéia de desdobramento à qual me referi antes. O acontecimento é também uma *intensidade* que tem características que o vão definindo cada vez mais e tornando-o um *indivíduo*, algo que já guarda uma distância em relação ao caos onde foi gerado e que forma o novo, está relacionado com a criatividade e a criação. E, por último, Deleuze (2005) identifica ainda o acontecimento pelas possibilidades que se realizam no seu fluxo e que *ingressam* no próprio acontecimento, tornando-se parte dele. Na aula do dia anterior (20/03), o acontecimento foi a intervenção do aluno, totalmente inesperada, e que pode ter tido um caráter caótico no momento, no mínimo por romper com toda a proposta elaborada pelo professor para aquela aula. O acontecimento estendeu-se, ganhou o interesse dos outros estudantes e, a partir daí, com a intervenção planejada pelo professor (na aula do dia 21/03, apresentada), desdobrou-se, ganhando características que o definiram como objeto de estudo. Um objeto, nas palavras de Deleuze (2005) um *indivíduo*, que gerou um *novo*, novos conhecimentos que se tornaram *ingressos* (também chamados pelo autor de *objetos eternos*) no próprio acontecimento. Os conhecimentos passaram a fazer parte do acervo dos alunos e alunas dessa turma (público) e possivelmente de cada um (privado). Da forma como este autor concebe o acontecimento, ele está relacionado à expressão, percepção, troca,

criação. Tudo isso se passa na sala de aula, na interação entre os sujeitos, suas experiências e conhecimentos e produz novas aprendizagens.

Considero sempre necessário lembrar que, sendo um fluxo, a noção de acontecimento dá a idéia de movimento. Portanto, as relações que faço a partir desta noção nascem de um jogo do visível e invisível proporcionados por este movimento. Vejo e relaciono aquilo que minha posição, ao me debruçar sobre este acontecimento, me permite neste momento. Dessa forma, passo a entender o acontecimento no contexto da sala de aula como um imprevisto que, tendo atravessado o planejado, cria uma nova situação que seja utilizada, desdobrada pelas professoras e pelos alunos e alunas. Algo que desconstrói o planejado, mas faz nascer alguma coisa diferente. O acontecimento desconstrói por trazer o que não pôde ser pensado em sua lógica, como a questão do S. Adjalma, que traz o vivido por ele, não o esperado pelo professor. Dessa maneira ele pode ser também uma experiência do grupo em decidir de forma partilhada o objeto de estudo, e os alunos e alunas se perceberem como autores, como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, não só da aprendizagem. Talvez essa idéia possa indicar a necessidade de desconstruir o planejamento nas bases em que ele muitas vezes é feito para construí-lo a partir dos acontecimentos, mas levando em consideração a idéia de que o imprevisto é inerente a ele, é inevitável. Tentar construir o planejamento a partir dos acontecimentos não garante que está pronto e livre do imprevisto. Este é um movimento constante e que deve ser realizado, conforme mencionado antes, sempre em conexão com os aportes dos alunos e alunas a cada momento.

Em “A aula como acontecimento” (2004a), João Wanderley Geraldi trata o acontecimento como um evento que atravessa o coletivo da turma, um acaso que mobiliza a todos. Para ele este vivido deve ser interrogado e transformado em objeto de estudo (como fez o professor do Seu Adjalma), envolvendo todas as áreas de estudo. Geraldi (op.cit.) discute como a incerteza e a instabilidade podem ensinar à professora a se ver como construtora de soluções, autora junto com os alunos. Fazendo uma relação com o que expõe Deleuze (2005) ressalto o caráter criador do novo em um ambiente diversificado e povoado de diferenças, como é a sala de aula. E, relacionando com o que defende Morin (2000), retomo a necessidade de se aprender a trabalhar com a incerteza, o risco e o acaso, usar o que o contexto dos acontecimentos e o que os estudantes levam para a ação.

O replanejamento junto com alunos e alunas, conforme sugere Geraldi (2004a), pode gerar seqüências de atividades como se vê no relato a seguir. A professora realiza uma atividade permanente de leitura para os alunos todos os dias no início da aula. Mais uma vez

(numa repetição singular do que foi registrado pelo outro professor), o texto da leitura diária, foi o detonador de um acontecimento inesperado. Nesta turma, despertou nos estudantes a vontade de aprofundar o assunto e a professora muda sua estratégia didática.

Começamos com uma produção de texto individual sugerida pelos alunos falando sobre a questão da ‘fome no estado’<sup>29</sup>. Os alunos colocaram este tema porque presenciaram cenas, que achavam não existir no município. A partir daí fizeram uma análise do geral. A leitura permanente (Sesc Cordel) retratava o Nordeste na sua miséria e no povo sofrido. Os alunos colocavam que a situação da fome está relacionada à pobreza no mundo e diziam que o nosso Brasil é muito rico, a natureza, o clima agradável, mas, por não ter atitudes coerentes ao povo, muitos passam fome. (7/03/2003)

Apesar de a professora iniciar o relato contando que começaram com uma produção textual, a leitura de todo o parágrafo me faz entender que a primeira atividade foi a leitura permanente e que, a partir dela, surgiu idéia dos alunos de produzir um texto. Este acontecimento gerou uma mudança no planejamento do dia, teve desdobramento no sentido de continuarem estudando a fome e levou a novas leituras. Quatro dias depois, a professora registra:

Iniciamos a tarde com uma apresentação do texto ‘A fome no estado’, sugerido pelos alunos, discutindo as possíveis maneiras de trabalhá-lo. Realizando uma atividade sistematizada, trabalhando em sala de aula, partindo para as necessidades encontradas pelos alunos no dia 07/03 – alguns relatos foram solicitados, mas compreendendo este desejo, resolvemos trazer textos relacionados ‘à fome’, desenvolvendo belíssimas atividades. Dividimos a turma em grupos e na interpretação do texto, descobriam palavras que precisavam do dicionário para entendê-las. E vimos que o trabalho desenvolvido em grupo torna-se produtivo porque cada aluno colaborava, sugerindo idéias para a realização, se expressavam com clareza na construção do trabalho. Os alunos faziam questão de colocar suas experiências em debate. (11/03/2003)

Antes de entrar na discussão do acontecimento, destaco também neste relato, os conhecimentos da professora sobre a importância do trabalho em grupo e da troca de conhecimentos e experiências. Conhecimentos que ela faz questão de salientar explicitamente.

Leio essa pequena seqüência como uma forma de tentar trabalhar com o vivido, de planejar em função do acontecimento, o interesse dos alunos pela situação que marca profundamente suas vidas, sua cultura, a sociedade local, regional e nacional que, nesse caso, direcionou a(s) aula(s) de uma forma diferente da inicialmente planejada provocando um

---

<sup>29</sup> No original deste trecho a professora escreve o nome do estado da federação onde vivem. Para não identificar, optei por substituir o nome pela palavra estado em itálico.

replanejamento e o desenvolvimento de uma pequena seqüência de atividades em torno do assunto: debate oral, produção individual de texto, leitura de textos variados e trabalho de interpretação dos textos em grupo.

Entendo a colocação de Geraldi (2004) a respeito de a aula ser acontecimento como uma proposta de usar o vivido, o que os alunos e alunas trazem para a aula e aportam no seu desenrolar (que para mim gera o imprevisto), para estudá-lo com eles, desdobrando-o com interrogações e investigações. Estudar o vivido pressupõe que os saberes e conhecimentos de várias áreas sejam utilizados no sentido de buscar respostas para as interrogações. No caso da fome, por exemplo, há aspectos sociais, geográficos, históricos, econômicos, políticos, e, para registrar e relacionar estes conhecimentos serão necessários conhecimentos da língua e da matemática. Uma forma de integrar os conhecimentos, apontada pelo próprio Geraldi (2004), é organizar o ensino como projeto de maneira a trabalhar com os imprevistos e o vivido como proposta, incorporando-os, e não esporadicamente cedendo a eles.

A integração de conhecimentos está contemplada na Proposta Pedagógica do SESC LER com a orientação de se realizarem projetos didáticos, não ainda de organizar o currículo por projetos. No processo de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos de cada Centro, iniciado em 2004, apenas um, entre todos os que terminaram o PPP até agora, apresentou a proposta de organizar seu currículo por projetos. Dessa forma, o que se pode dizer é que as professoras têm tentado se aproximar da realização de projetos didáticos que integrem os conhecimentos, não que esta seja uma proposta curricular. Uma tentativa que ainda esbarra na força que a organização disciplinar exerce sobre as práticas escolares. Por isso, quando as professoras descrevem o trabalho com projetos é comum encontrar relatos como o que exponho a seguir.

Realizada a produção de texto, fiz a introdução da aula de matemática com “adição e subtração com números naturais”. Exploramos bastante as relações entre adição e subtração no cotidiano, já que em tudo que fazemos elas estão presentes. Discutimos sobre a troca de parcelas que não modifica o resultado. Trabalhamos uma atividade proposta em dupla relacionada ao assunto estudado. Não houve tempo de concluir a atividade de matemática, ficou para a aula seguinte, pois precisamos de meia hora da aula para iniciarmos a confecção dos objetos de material reciclável feitos pelos alunos para a exposição na culminância do projeto. (31/03/2004)

Da forma como a professora relata há na organização da aula um momento determinado para desenvolver atividades relacionadas ao projeto. Num primeiro momento houve uma produção de texto, depois atividades de matemática e, por fim, a confecção de

objetos para a exposição do projeto. Não se percebe integração dos conhecimentos, nem o projeto sendo desenvolvido como uma forma de organizar o currículo.

Em extensa e profunda revisão de literatura na qual aborda a integração dos conhecimentos no ensino sob vários aspectos, principalmente sociais, históricos e pedagógicos, Torres Santomé (1998b) mostra que essa não é uma idéia nova. Datam do início do século XX as propostas de centros de interesse de Ovide Decroly e de método de projetos de Kilpatrick, ambas relacionadas às idéias de John Dewey, nascidas como um contraponto à pedagogia tradicional. Torres Santomé (1998b) denuncia que hoje a idéia de integração pode estar também associada à necessidade de formação das pessoas para ter flexibilidade e uma visão geral dos fenômenos, em função de novas exigências econômicas do mundo globalizado. Dessa forma, alerta para que estejamos atentos à possibilidade da linguagem renovadora, que poderia apontar caminhos de transformação para a escola, motivadora inicial da integração de conhecimentos, ser apropriada por grupos hegemônicos que convertem esta linguagem em representações vazias para parecer que houve mudança, fazendo uso da palavra/expressão sem dar-lhe o sentido original e inovador. No entanto, numa demonstração de que os fenômenos são multifacetados, esse autor aborda também um outro aspecto, antagônico: a integração favorece a formação dos sujeitos com potencial emancipatório, pois serve

(...) para atender às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas, solidárias. (Torres Santomé, 1998b, p.187)

Diante de dificuldades das professoras para desenvolver o projeto didático, revelada neste último e em outros relatos, penso que talvez as orientações não tenham dado conta de uma necessidade apontada por Torres Santomé (1998b): refletir sobre as razões pelas quais optamos por esta modalidade de trabalho, na medida em que, para ele, “o movimento a favor dos projetos curriculares integrados é mais uma filosofia de trabalho do que uma mera técnica” (p.224). Não poderia afirmar que investimos nisso o suficiente nessa discussão. Vejo que através desta discussão sobre o fazer da professora, mais uma vez encontro elementos para refletir sobre o meu próprio fazer e sobre o Projeto. Nesses momentos, a existência e o uso dos relatórios ganham força, pois permitem a reflexão não só de quem escreve, mas de quem lê. Assim eles se configuram como instrumentos de formação de todos os participantes do projeto, não só das professoras. Quando, a partir do relatório, vejo elementos para pensar o

meu próprio trabalho, ganha visibilidade sua dimensão formadora e a possibilidade de diálogo que ele admite.

Este diálogo me permite notar lacunas na Proposta Pedagógica e no trabalho de formação, como o que destaquei. Permite também perceber o movimento da dinâmica em que estamos inseridas, as distintas formas de aproximação e apropriação dessa proposta de trabalho com a incerteza e com as contribuições dos alunos e alunas, pois revela outras formas de desenvolver o projeto didático e anuncia algumas características importantes para esta realização, como a do relato a seguir:

Iniciamos a aula fazendo a avaliação dos conteúdos já estudados no projeto, refletindo ainda sobre a prática pedagógica. Este é o momento onde procuramos deixar de sermos passivos no processo e participarmos da tomada de decisões, juntos vamos organizando e planejando o trabalho. É interessante ressaltar que essa dinâmica possibilita àqueles alunos até então calados passarem a opinar; e alunos já envolvidos assumem responsabilidades e se comprometem mais ainda com o trabalho, fortalecendo sua capacidade de liderança.

Fazia-se necessário esta reflexão do que já sabemos e do que precisamos ainda saber. O exercício deu-se da seguinte forma: Estávamos em círculo e com o uso de uma bola íamos retomando a leitura dos conteúdos já trabalhados com a ajuda do aluno Edílson.

A bola ia sendo jogada de mão em mão e sempre que a pegávamos tínhamos o direito de expressar o que achamos de positivo, negativo e o que era preciso fazer para melhorar a nossa ação pedagógica. Alguns alunos se mantiveram apáticos, outros atentos ao que estava acontecendo e o restante da turma participava sem nenhuma resistência.

Falávamos que já éramos possuidores de muitos conhecimentos, mas era necessário rever alguns tópicos, os quais ainda não tinham ficado bem claros, nos comprometendo a revisá-los nas aulas seguintes.

Como já estávamos em clima de colaboração, doação, conversamos sobre a culminância do projeto e decidimos que trabalharemos para a confecção de um livrinho ecológico, já tínhamos no momento a consciência que era preciso muito esforço e muito espírito de coletividade.

Ao final ouvimos o depoimento da aluna Célia que achava não ser possível avaliar o trabalho com a professora dentro da sala de aula junto com todos os alunos. O momento foi grandioso, nossas metas e expectativas eram contempladas, essas experiências relevaram as responsabilidades e o compromisso dos alunos, que não são constituídos em cima de um vazio, ou à custa de lições de moral e de bons hábitos. Essa responsabilidade foi construída a partir do envolvimento em um trabalho no qual eles se sentiram realmente autores, e não meros executores. Além de tudo, vão ocorrendo mudanças de postura em relação ao processo de aprendizagem. Nos envolvemos mais e ampliamos os nossos interesses ao encontrar um sentido maior para nossos estudos. (25/06/2001)

O que estou entendendo como características importantes para o desenvolvimento do projeto didático percebidas nesse relato se referem principalmente à participação dos alunos

no planejamento e acompanhamento, quando decidem que é necessário revisar alguns tópicos estudados, e qual será o trabalho final do projeto, e quando fazem a avaliação da aprendizagem e da ação pedagógica. A perspectiva da participação já era encontrada no método de projetos de Kilpatrick (apud Torres Santomé, 1998b), cuja idéia básica é a resolução de problemas cotidianos na sala de aula, numa clara referência ao pragmatismo de Dewey. Nessa idéia, para realizar o projeto seria necessário decidir seu propósito, realizar um plano, executá-lo e avaliá-lo sempre com a participação dos alunos. Essa perspectiva também está presente nas orientações dadas na Proposta Pedagógica do SESC LER que afirma a diferença do trabalho com projetos pelo tratamento coletivo do problema motivador do estudo. Ele deve ser proposto pelos estudantes e/ou pela professora, e estudado por todos, gerando o envolvimento de todos no planejamento, na realização e na avaliação do projeto, para que os alunos e alunas possam aprender “não só a realizar as atividades, mas também a planejar e a avaliar o processo; tornam-se, portanto, mais autônomos e conscientes do seu próprio processo de aprendizagem”. (SESC, 1999, p.20). Dito dessa forma pode parecer que um projeto bem planejado com a participação dos alunos é garantia de aprendizagem e de relações democráticas. Pensar assim, no entanto, seria desconsiderar toda a discussão do Capítulo anterior e esquecer que, como instrumento da ação pedagógica, os projetos não a definem a priori. As relações de poder que atravessam a atuação de alunos, alunas e professoras, as subjetividades distintas que se produzem nessa relação, a maneira como a professora trabalha com o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos, são alguns dos elementos que podem interferir na realização dos projetos.

À medida que avanço neste estudo, vou descobrindo outras possibilidades do trabalho com projetos para a formação dos alunos e alunas e das próprias professoras, relacionadas ao enfrentamento da incerteza, principalmente porque o acompanhamento/controle das atividades deve ser feito permanente e coletivamente no desenvolvimento dos projetos, visando readequar o pré-estabelecido, planejado, aos novos acontecimentos, às diferentes aprendizagens possíveis. Os projetos podem ser uma forma de concretizar um planejamento que vai se adequando à dinâmica dos acontecimentos, sempre atravessados por novos acontecimentos, relações de poder e subjetividades distintas de estudantes e professoras. Essa descoberta coincide com a perspectiva de Geraldi (2004) e de Torres Santomé (1998b). Para este último, uma concepção ampla de currículo, que considere a integração dos conhecimentos, abre espaço para os acontecimentos não previstos e pode desenvolver a capacidade de trabalhar com a incerteza e a complexidade. O projeto didático pode ser uma

forma de planejar que já guarda em si a incerteza, a capacidade de trabalhar com o risco, a precaução e o movimento. A própria estratégia defendida por Morin (2000) em que, dependendo da condução, pode acontecer nos projetos, “o cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, os contratemplos ou as boas oportunidades encontradas ao longo do caminho.” (p.90)

Além de me levar a uma discussão sobre projetos didáticos, há aspectos do relato anterior que me proporcionam algumas reflexões sobre as práticas de avaliação que não eram, numa primeira leitura, o foco de discussão neste momento. No primeiro parágrafo a professora ressalta a participação dos alunos e alunas no planejamento do projeto e aquilo que, em sua opinião, essa participação proporciona aos estudantes. Uma participação ainda tímida, fortemente guiada pela professora, principalmente na atividade com a bola, que propôs para ajudar os estudantes a avaliar o que foi até ali trabalhado. Ao relatar essa atividade, inicialmente a professora fala em reflexão sobre a aprendizagem e descreve a retomada de conteúdos trabalhados para ajudar na avaliação. Logo depois, afirma que os estudantes deveriam se expressar quanto a aspectos positivos e negativos da prática pedagógica. Seria o uso da bola uma influência dos centros de interesses de Decroly, onde o jogo era considerado um recurso fundamental? Seria uma tentativa de dar um aspecto lúdico à avaliação e retirar o peso deste momento, para distanciá-lo e diferenciá-lo da realização de uma prova, por exemplo? Caberia ainda perguntar o quanto receber de surpresa uma bola na mão e ter que falar (a professora coloca como um direito, mas na atividade era uma dever), contribui para a reflexão sobre a aprendizagem ou sobre a ação pedagógica. Talvez isso explique a apatia de alguns alunos, conforme escreve a professora.

Para além da pertinência do uso da bola e da concepção que o fundamenta, pretendo ressaltar a proposta da professora de envolver o grupo na avaliação das suas aprendizagens e das atividades desenvolvidas, a possibilidade de cada um refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Quando professora, alunos e alunas reconhecem o que já sabem e verificam a necessidade de rever alguns conceitos, de certa forma estão atuando no sentido da ampliação de conhecimentos e do reconhecimento de que o que planejaram não é estático. Estão realizando um processo compartilhado de avaliação que não espera o final do desenvolvimento do projeto, mas que trabalha com a incerteza, por isso se faz e refaz ajudando a tomar decisões para o replanejamento. Pelo que diz a professora, esse momento de avaliação coletiva e a participação dos alunos e alunas parecem fazer parte do processo de desenvolvimento do projeto, embora não fique claro que poder concreto de intervenção no

planejamento têm os estudantes no processo proposto pela professora quando ela aborda “*a necessidade de rever alguns tópicos*”. Apesar disso, nesse momento podem estar entrando num caminho de superação da classificação e da homogeneização que o desenvolvimento de projetos pode permitir. Esteban (2003) considera que os projetos didáticos que permitem a interação dos estudantes em atividades cooperativas podem ajudar a questionar e redimensionar o modelo de avaliação na escola, para que ele seja, dependendo de como for planejado e desenvolvido, parte desta prática pedagógica que propõe a participação e a ampliação do conhecimento de todos; dependendo ainda da possibilidade de distribuição de poder que a participação dos alunos e alunas pode permitir ou não, se a participação é efetiva ou meramente figurativa e sem efeitos concretos.

Observo a complexidade da situação relatada ao notar a convivência de indícios de uma tentativa de compartilhamento da avaliação e do replanejamento, no discurso e na ação da professora, com o poder assumido por ela ao direcionar a participação dos estudantes chegando a incomodar uma das alunas, que acredita não ser possível avaliar na presença da professora. Não há comentários da professora sobre esta opinião da aluna, mas para mim ela revela indícios de fechamento e abertura convivendo nas relações entre a professora e a turma. A professora é encarada como representante de um poder, diante do qual não se pode falar tudo, não se pode avaliar. A aluna não se sente livre para dar a *sua* opinião, denunciando que não há pureza neste processo de compartilhamento, que ele é entrelaçado com a história e as experiências de cada um de seus participantes e da instituição escolar. Mas há uma fissura nesta opinião, já que a aluna considerou ser possível explicitar essa idéia para a própria professora.

Reflexões como essas me fazem verificar que enfrentar a incerteza, tendo em mãos a estratégia, ainda é um desafio e uma aprendizagem necessária a todas do SESC LER, por estarmos todas, professoras, coordenadoras e orientadoras pedagógicas, diariamente diante dos imprevistos. No caso das professoras porque vivem intensamente o ambiente dinâmico da sala de aula, povoado por muitos sujeitos, e neste sentido podem ensinar como usam essa capacidade de modificar o comportamento durante a ação. No caso das orientadoras pedagógicas, utilizar a estratégia para aprender, com as professoras, a fazer seu próprio trabalho, como usam essa capacidade de modificar o comportamento durante a ação, reconhecer seus conhecimentos e dialogar com elas.

Após toda essa discussão sobre a utilização das palavras, o diálogo com as teorias e com os imprevistos, penso que precisamos reconhecer que professoras têm conhecimentos

que muitas vezes não são valorizados, têm teorias que não são consideradas; precisamos pesquisar nossa própria prática e nosso próprio saber para não repetir o(s) outro(s) sem sentido, mas interagindo e dialogando com ele(s). Conforme exposto páginas atrás, valorizar e socializar este tipo de conhecimento, colocando-o em diálogo com o conhecimento científico e as teorias, pode ser uma ação o sentido da ruptura epistemológica proposta por Santos (2002) dentro de seu paradigma emergente. Precisamos também questionar o quanto nós, que formamos professoras, não estamos, com a maneira de trabalhar, por exemplo, focando mais as questões da técnica e da didática, também fortalecendo uma concepção de mundo e de conhecimento baseada na memorização sem sentido, na repetição do outro, e negando os sujeitos como aprendizes e criadores. No último capítulo, tento discutir alguns aspectos que podemos tentar aprender e desaprender para não fazer este papel.

“DESAPRENDER OITO HORAS POR DIA ENSINA OS PRINCÍPIOS”

(Manoel de Barros)

Ao longo deste estudo, em que, a partir da discussão sobre o uso e o papel dos relatórios das professoras no Projeto SESC LER foi possível tratar e desvelar um pouco das relações entre os sujeitos que nele atuam e entre estes e os conhecimentos e saberes envolvidos neste trabalho, percebi também o quanto coordenadoras, orientadoras e professoras, profissionais relacionadas ao ato de ensinar, podem aprender, e têm aprendido, com suas relações mediadas pelos relatórios. São aprendizagens que estão para além da idéia de formação continuada de professoras, inicialmente pensada como um dos focos do uso dos relatos, e de acompanhamento, outro foco do seu uso.

No SESC, a formação continuada de professoras (e de outros profissionais que trabalham diretamente com a população atendida pela instituição) é tarefa constante e a principal atividade dos profissionais do Departamento Nacional, coordenadores e coordenadoras de Atividades e Projetos desenvolvidos em todo o Brasil, nas diversas áreas em que a instituição atua. Uma formação voltada, na maior parte das vezes, para conteúdos e procedimentos do trabalho a ser realizado, e, no caso da área de Educação envolve também aspectos filosóficos e reflexivos sobre o trabalho pedagógico. As aprendizagens das professoras e coordenadoras que tento tratar aqui são, porém, de outra natureza.

Durante o estudo desta tese fui descobrindo que, ao tentar estudar a produção de conhecimento pelas professoras, pensar em como elas se formam utilizando esses relatórios, cada vez mais estava tratando do meu trabalho, da maneira como eu pessoalmente, e talvez

muitas outras coordenadoras, nos relacionamos com as professoras, orientamos o seu trabalho sem olhar muito para nós mesmas, nossas dúvidas, nossos (des)conhecimentos. Os relatórios sempre representaram uma forma de nos aproximarmos da prática das professoras, e, a partir dela, organizar atividades de formação, mas nas tentativas de diálogo produzidas aqui tive a oportunidade de refletir mais sobre a minha própria prática. A complexidade, a dialogia e o pensamento multidimensional que encontrei ao refletir sobre a nossa relação com conhecimentos e saberes, me dizem que aprender também significa desaprender (como diz Manoel de Barros). Aprender algumas atitudes, como o diálogo, significa ir, por exemplo, desaprendendo outras, como a arrogância de acreditar deter os conhecimentos a serem ser praticados. Sendo uma profissional que está no lugar de quem ensina, a partir das discussões sobre sujeito, diálogo e planejamento, aprofundei o conhecimento e a convicção de que só posso estar neste lugar de ensinante (para usar a expressão de Paulo Freire) se me coloco permanentemente na condição de aprendiz, e especialmente na condição de quem aprende a partir do que traz aquele que aprende comigo. Assim, toma sentido mais denso para mim o que diz João Guimarães Rosa: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende." (1994, p.199). Mas, por que é tão difícil aprender (de coração) este sentido, sendo esta uma frase tão conhecida?

Tenho algumas hipóteses que a discussão desta tese me proporcionou. A nossa tradição pedagógica, de certa forma, ainda dificultava essa aprendizagem. Essa dupla possibilidade (desaprender e aprender) não é reconhecida no discurso e na organização pedagógicos hegemônicos, na cultura escolar e no modo como as coisas estão organizadas nessa instituição, de maneira que os papéis estejam bem definidos e hierarquizados. Outra se refere ao discurso pedagógico e sua forma de perceber a produção e a socialização do conhecimento e lidar com ele. Sem querer fazer uma análise idealista, atribuindo à pedagogia um discurso único e uma única forma de organização pedagógica, é necessário reconhecer que existe um discurso hegemônico que domina o pensamento e a ação nessa área, que se constitui em uma parte dos dispositivos de reprodução (mas também de criação) da cultura em nossa sociedade, e que tem como base algumas teorias de aprendizagem e teorias pedagógicas. Conforme demonstrou o diálogo entre as teorias e os conhecimentos das professoras do SESC LER, as teorias associacionistas e a educação que Paulo Freire chamou de bancária ainda possuem muita força na cultura escolar e na prática das professoras. Ambas difundem uma concepção de aluno(a) como receptor(a) e professora como transmissora; desconhecem o movimento interno de produção de sentidos e de reflexão sobre o objeto de

aprendizagem; acreditam, e fazem acreditar, que o conhecimento é algo a ser transmitido pela professora e aprendido pelo aluno(a), de forma linear e progressivamente, e que as desaprendizagens ou não aprendizagens são um retrocesso, um erro, algo a ser corrigido.

Tanto a cultura escolar e sua organização hierárquica quanto o discurso pedagógico estão impregnados da idéia de conhecimento da ciência moderna (afinal, a escola é uma instituição da modernidade). Trata-se aqui, mais uma vez e como se viu ao longo deste estudo, da relação de tensão existente em nossa sociedade entre o caos e a incerteza, a ordem como explicação dos fenômenos naturais e sociais e a necessidade de controle e planificação, o disciplinamento e a produção dos sujeitos. Essa tensão se acirra na história da humanidade a partir do advento da ciência moderna, com seu método cartesiano, sua tentativa de controle das situações e dos sujeitos, sua concepção de mundo caracterizada pela redução da complexidade, pela linearidade, pela dicotomia e pela inclinação para o pensamento único. Uma concepção de mundo que “fabricou” conceitos, noções, discursos e práticas a respeito de dois elementos básicos da nossa vida e deste estudo: o ser humano e sua produção social e cultural, ou, o sujeito e o conhecimento. Um sujeito a quem a subjetividade é negada ao se relacionar com o conhecimento, pois a noção de subjetividade é uma noção que a ciência moderna tenta excluir. Um conhecimento, científico, baseado no isolamento das disciplinas; que significa quantificar, reduzir a complexidade, separar, classificar; no qual a linearidade, a fragmentação e a mecânica são as únicas formas de explicar a realidade; que, concebendo-se como único conhecimento válido, desvaloriza o saber dos que são socialmente desvalorizados, separando teoria e prática. Foucault diria que aí a humanidade conseguiu desenvolver os procedimentos de dominação mais eficazes para manter o poder nas mãos de alguns.

Vivemos na hegemonia de um modelo (e a denominação modelo é bastante apropriada porque sugere aprisionamento) de racionalidade, de ciência, de conhecimento, de vida, que forma para assujeitar, impede os sujeitos de aprenderem a dizer a própria palavra, ou de tomarem para si a palavra. Segundo Santos (2001), “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (p.21). Um modelo de conhecimento que quero chamar aqui de conhecimento arrogante, como arrogante sempre é quem se considera dono da verdade única e absoluta. Esta palavra foi usada por Paulo Freire (1983) para discutir o diálogo entre sujeitos que pronunciam o mundo: “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam

permanentemente, não pode ser um ato arrogante.” (p.92) Creio ser esta a intenção de se proclamar um conhecimento como único e verdadeiro, fruto de um único método considerado legítimo, e desconhecer os outros tipos de conhecimento: ensinar aos sujeitos que eles não são capazes de recriar, de transformar o que está dado. As aprendizagens e desaprendizagens relacionam-se também à dificuldade de ser sujeito em nossa sociedade, cujo modelo hegemônico estaria ameaçado por sujeitos que se comportem como tal.

Convivendo com esse modelo hegemônico há idéias, paradigmas, práticas contra-hegemônicas, conforme já discutido nos capítulos anteriores. Uma outra forma de fazer ciência revela que ordem e caos estão dinamicamente inter-relacionados; que estabilidade e mudança não são opostos, são reflexos mútuos e que a complexidade dos fenômenos dificulta o controle e a as previsões exatas (Briggs & Peat, 1990). Essas noções são as que vejo presentes no cotidiano em que vivo, nos desafios que a prática me apresenta, no universo em que me movo. Como parte dessas idéias contra-hegemônicas, há algo que tem perpassado todo este estudo: a tentativa de superar, pelo menos em alguns momentos e aspectos, esse modelo dicotômico, e observar e tratar nosso cotidiano e nossas relações a partir da noção de diálogo, dialogia, que une duas ou mais lógicas. Assim, posso pensar que, se vivemos em relações de poder que nos assujeitam, nos fazemos sujeitos e criamos nessas mesmas relações, e que, percebendo a existência do pensamento hegemônico como uma forma de pensamento e não a única, criamos outras formas, pensamos e fazemos diferente. Ao invés de separar e simplificar para conhecer, podemos complexificar e unir. Este estudo ajuda a perceber que não há regularidade, que não há método único possível para compreender os acontecimentos, que é impossível separar teoria e prática, em geral e na educação.

A força de determinadas teorias vinculadas ao modelo hegemônico de racionalidade já foi discutida no capítulo anterior, mas quero tomá-las aqui como um conjunto de idéias, teorias e práticas formado no campo epistemológico pelo conhecimento científico nos moldes da ciência moderna, que na escola se manifesta, principalmente, nas teorias de aprendizagem associacionistas; no campo político-econômico pelo pensamento neoliberal, caracterizado pelo individualismo, a competição e a justificativa para as desigualdades; no campo sociológico pela hierarquia como forma de organização, o disciplinamento e o controle como formas de produção de sujeitos sociais normalizados, que, por vezes, renunciam e/ou desconhecem seu poder criador.

Tentando colocar um pouquinho de areia no caminhão que vai na contramão, ou, tentando dar uma pequena contribuição para pensar e realizar um discurso e uma prática

contra-hegemônicos, dentro do meu universo de estudo e trabalho que é o Projeto SESC LER, quero passar a discutir algumas aprendizagens e desaprendizagens que já vimos fazendo e que precisamos ainda fazer. São questões que não aparecem explicitamente nos relatórios, mas, ao lê-los, cresceu em mim o desejo e a necessidade de falar sobre o que aprendemos e desaprendemos nós, professoras e coordenadoras.

### **Desaprendizagens necessárias**

#### Desaprender a postura arrogante provocada pelo conhecimento arrogante

No capítulo III, por meio do diálogo dos relatórios, tentei mostrar como teoria e prática se entrelaçam no Projeto SESC LER. A pesquisa com o material revelou, já se sabe, o aparecimento nessa prática de uma tendência, uma força, para certos tipos de teorias vinculadas ao modelo hegemônico de racionalidade. Aqui desejo mostrar como esse mesmo modelo de racionalidade funda as nossas relações intersubjetivas tendo como base o tipo de conhecimento que ele impõe.

Na minha atuação como coordenadora, que se comunica com as professoras e tenta dialogar com elas a partir dos relatórios, a leitura que fazia me levava a buscar as fragilidades, as dificuldades, pois são esses os aspectos que a coordenadora aprende a privilegiar para planejar, em função deles, suas intervenções de formação. Esta atitude está fundamentada na minha formação, como aluna e como profissional, atravessada pelas relações de poder forjadas na hierarquização do trabalho na escola. Essas relações, porém, não se estabelecem isoladamente no ambiente escolar, elas são parte de um projeto de sociedade que tem a hierarquia como um dos seus dispositivos disciplinadores. O mesmo projeto de sociedade que considera o conhecimento científico e especializado como o único existente, um conhecimento que chamei de arrogante páginas atrás, e que nos ampara nesta atitude arrogante.

Aprendemos a arrogância em função da concepção de conhecimento que possuímos, recebida da nossa formação alicerçada, permeada e envolvida pelo pensamento hegemônico e pela ciência moderna que determina a valorização da racionalidade científica, e de modo arrogante a considera como o conhecimento verdadeiro, em detrimento do conhecimento do senso comum e da prática e em detrimento do (sujeito) humano (Santos, 2001). Como coordenadoras e como sujeitos aprendemos, na formação social e profissional, que existe apenas um único e verdadeiro conhecimento, e que nós somos especialistas numa determinada vertente deste conhecimento, o pedagógico; acredito que nossa prática vai refletir esta

concepção com uma postura autoritária. Utilizamos o conhecimento que temos (?) para subjugar nossas interlocutoras professoras. Se o sujeito é negado, mas existe (como foi visto no capítulo anterior com Keller (1996) e com Santos (2002) ter a objetividade como um de seus princípios é fruto da subjetividade e tentar negá-la é uma prova de que ela existe), a tentativa de anulá-lo para que o conhecimento rigoroso e asséptico sobressaia, acaba por justificar o assujeitamento das professoras por parte das especialistas em educação em função do conhecimento que possuem. Estas também podem ser subjugadas da mesma forma na relação com outros sujeitos.

O pensamento hegemônico se manifesta no cotidiano das nossas relações e o constitui por meio da supervalorização de um certo tipo de conhecimento, o científico, nas práticas de ensinar, aprender e orientar. Creio, então, que esse pensamento é o que está por trás de uma formação que silencia professoras, que as quer aplicadoras de teorias alheias e não sujeitos que pensam e produzem sua prática com autonomia, uma formação que visa professoras como reprodutoras e aplicadoras de técnicas, tendo orientadoras e coordenadoras como detentoras do conhecimento especializado, guardiães de uma certa forma de ensinar, aprender e orientar. A isto estou chamando arrogância, fruto desta concepção de mundo e de conhecimento, e que considero necessário desaprender, que deve ser revista para não reforçar a rede de conceitos e preconceitos que muitas vezes formamos.

Em função da discussão realizada ao longo deste estudo sobre as possibilidades de diálogo entre os sujeitos e destes com os conhecimentos, entendo que, neste nosso universo, desaprender a arrogância significa desaprender a idéia de linearidade e a postura autoritária fundadas nesse tipo de conhecimento, e aprender o diálogo permanentemente. Esclarecendo um pouco mais: a partir das reflexões que pude fazer sobre o meu trabalho e o diálogo entre educadoras no Projeto SESC LER e sua formação continuada, durante o estudo dos relatórios, percebi (ou inferi) essa arrogância se manifestar de três formas principais, ligadas entre si.

A primeira manifestação se refere à prevalência em que colocamos o conhecimento chamado científico e universal na formação continuada. Uma formação que, por vezes, reproduz um processo de ensino e aprendizagem que se dá em mão única, partindo do conhecimento organizado, científico, pedagógico, que as coordenadoras levam para as professoras, numa relação pedagógica que desconhece as professoras como produtoras de conhecimento, e não uma relação entre os sujeitos coordenadora e professora, sujeitos que possuem conhecimentos diferentes. Geraldi (2004a) aborda essa maneira de formar professores e professoras (em que estes são depositários de conhecimentos) e aponta a

necessidade da inversão deste sentido, considerando a necessidade de compreender o conhecimento já produzido (que ele chama de herança cultural) como um conjunto de conhecimentos e saberes que estarão em jogo na relação pedagógica junto com o vivido (experiências, saberes, vivências), sendo trocados pelos sujeitos, aprendente e ensinante, envolvidos no processo. A hipervalorização do conhecimento científico como base da relação pedagógica está relacionada ao fato de se querer desconhecer que o conhecimento é uma produção intersubjetiva, ou seja, uma relação entre sujeitos que possuem diferentes conhecimentos e saberes.

Diretamente relacionada à discussão do parágrafo anterior, está uma segunda forma de arrogância a ser desaprendida: é a crença no processo de aprendizagem como um processo linear, idéia que no plano epistemológico está fundada na concepção empirista de aprendizagem, que não leva em consideração o sujeito aprendente, e, no plano político-pedagógico, é descrita por Freire (1983) como educação bancária, antidialógica por natureza, na qual a função de quem ensina é depositar conhecimentos em cabeças vazias. Uma concepção linear de ensino, aprendizagem e relação entre pessoas, fruto da relação com o conhecimento e com o mundo fundada na modernidade e reforçada pelas relações de poder relacionadas à hierarquização do trabalho na escola e que, muitas vezes, nos faz pensar: *“mas eu já falei tantas vezes, como ainda não aprendeu?”*. Atitude das professoras em relação aos alunos, das orientadoras e coordenadoras estaduais em relação às professoras que muitas vezes eu criticava, são as mesmas atitudes que por vezes eu também reproduzo em relação a elas. Uma atitude de quem se considera parâmetro e detentora do conhecimento, e que considera que o sentido que damos às orientações é, ou deve ser, diretamente entendido.

Uma terceira manifestação da arrogância, relacionada à hipervalorização de um tipo de conhecimento, se refere a uma certa tendência na formação na direção da didática, de tentar ensinar técnicas de como fazer às professoras, a trabalhar a metodologia, mais que os princípios. No estudo dos relatórios comecei a desconfiar que, quando não discutimos com as professoras os porquês e para quês das opções filosófico-pedagógicas presentes na Proposta Pedagógica e nas teorias que estudamos, não as estamos tratando como sujeitos. O trabalho mais focado na técnica, no como fazer, dificulta o desenvolvimento da autonomia das professoras, ainda que fazendo o discurso da autonomia. Ao manter essa postura, trabalhamos apenas na perspectiva do ensino das técnicas (o que), sem tocar nas relações entre os sujeitos que aprendem e produzem os conhecimentos, esquecendo a importância de nos perguntarmos permanentemente como e para que, conforme discutido no Capítulo II. Perguntas que nos

ajudam a refletir sobre nossas práticas, sua finalidade e sobre a realidade que vamos produzindo.

#### Aprendizagens das desaprendizagens

Se desaprender é aprender, a formação continuada de professoras passa, também, por aprender a estar, atuar e se posicionar no mundo de uma forma diferente daquela que nos impõe o pensamento hegemônico. Há muito o que desaprender sobre competição, individualismo, discriminação, preconceitos, desigualdade, vaidades e uso do conhecimento para ter poder e submeter o outro. Nesse sentido, formar professoras também é (se) desconstruir e (se) desestabilizar e desaprender também a postura autoritária relacionada à idéia de aprendizagem como transmissão de conhecimento e valores, sua assimilação passiva, sem discussão coletiva em que os sujeitos possam se pronunciar.

Ao fazer a discussão sobre as relações de poder e o diálogo entre os sujeitos e os conhecimentos envolvidos neste complexo processo de ensinar, aprender, acompanhar, praticar, orientar, fui descobrindo, para além da fragilidade, a força do saber das professoras, e fui também descobrindo, para além da força, a fragilidade dos meus saberes. Para realizar o diálogo na tese, tive que rever minhas práticas e conhecimentos, percebi que não conhecia tão profundamente as teorias que embasavam o que eu orientava as professoras a fazer. Assim, nesse caminho, aprendi que para atuar na formação continuada de professoras é preciso aprender a colocar em diálogo teorias e saberes delas e meus, aprendi a necessidade das coordenadoras serem interlocutoras, de se colocarem como alguém que dialoga, não buscando a falta no que a professora precisa aprender, mas o que a professora sabe, e como está produzindo este conhecimento para, a partir disso e das questões cotidianas nas quais estamos ambas envolvidas, discutir as práticas no sentido de transformá-las a favor de nós mesmas e dos alunos e alunas. Aprendi que ouvir a dúvida do outro é também por em dúvida sua própria certeza, que para avaliar é preciso se avaliar, e que formar é também se formar, e para isso é preciso desaprender a arrogância do conhecimento fundamentado numa epistemologia que fez dele o principal fator de relação das pessoas com o mundo.

Posso dizer que, ao tentar desaprender a arrogância, me colocando no papel de quem troca conhecimentos, verifiquei o muito que aprendo me relacionando com as professoras e lendo seus relatórios: conteúdos da didática e da pedagogia – conteúdos teóricos e práticos; constituição e organização do pensamento pela linguagem; relações interpessoais; ser professora; ser orientadora; me mover pela dúvida, pela incerteza, planejar e improvisar;

refletir sobre questões epistemológicas e filosóficas da educação; trabalhar a partir das questões que surgem do grupo, do acontecimento, do que traz o outro com seu vivido. Aprendo que a vida e o cotidiano devem ser tomados como o programa da formação, pois não existe um como fazer a priori, existem as situações com a nossa disponibilidade de enfrentá-las. Existe a aprendizagem diária e permanente de ver e ouvir o outro, de ler o cotidiano como um processo cheio de contradições e imprevistos, que se produz a cada instante, no qual estamos inseridos e somos produtores. A todo momento, na prática pedagógica, é preciso fazer escolhas a partir das situações que se nos apresentam. Como coordenadora e formadora de professoras, aprendo que, prescrever e dizer o que fazer não ajuda a criar, a ser sujeito do que se faz e a ter autonomia, mas isso nem sempre é fácil e possível.

Essas reflexões sobre a relação com o conhecimento na formação continuada de professoras e a necessidade de desaprender a postura autoritária me levaram a pensar em um outro aspecto do trabalho e da formação das professoras: a relação entre os sujeitos como um processo político, já que envolve relação entre pessoas e diferentes concepções de mundo, de sociedade e de ser humano. Com esta percepção, a formação continuada de professoras deve ser valorizada como uma forma de desenvolvimento de autonomia e de produção de sujeitos que atuem para a democratização da escola como parte do processo de democratização social. Um processo que envolve reflexão sobre a ação, aprendizagem do trabalho coletivo, atenção ao contexto em que esses sujeitos estão situados e aos grupos sociais com os quais trabalham, e transformação de conceitos pré-estabelecidos pelo pensamento hegemônico e pela concepção tradicional de ciência (Torres Santomé, 1999).

Sendo um processo político de relação entre pessoas e suas crenças, descubro também que a formação continuada de professoras precisa tratar da relação humana, afetiva, entre os sujeitos professoras e estudantes, professoras e coordenadoras. Como coordenadora é necessário não ser impositiva, nem prescritiva, não pretender estar sempre certa; é necessário ouvir, dialogar no sentido de compreender o outro como é, em sua lógica. Saber que somos sujeitos e que entre sujeitos há relação de diálogo (Freire, 1983). Aprender o diálogo, a não culpabilizar e não acreditar na linearidade como caminho para a produção de novos saberes e para as transformações das concepções e das práticas, depende de disposição e exercício contínuo de desaprendizagem que deve ser parte da formação continuada das professoras e das coordenadoras. Uma formação em que, desaprendendo o autoritarismo, o preconceito e a subjugação, se possa aprender a praticar o diálogo juntamente com os conhecimentos relacionados ao fazer pedagógico.

No meu próprio cotidiano, que possui as formas de relação com o conhecimento, aqui discutidas, existem também formas de superarmos essa concepção. Tentar “desaprender oito horas por dia” essas formas de atuação baseadas na visão de mundo hegemônica pode nos ajudar a aprender muitas coisas. Entre elas destaco duas a seguir por serem as que descobri a partir da pesquisa e da reflexão sobre o meu contexto.

### **Aprendizagens nas quais investir**

#### A relação com a escrita

A escrita, apesar de muito presente em nossa sociedade, é uma aprendizagem difícil. O domínio pleno da escrita no sentido de ser usada para escrever a própria palavra de maneira a atuar no mundo, como queria Paulo Freire (1983, 1987), é ainda uma dificuldade para muitos brasileiros alfabetizados, e as professoras não são diferentes. Mesmo sendo um importante objeto de trabalho delas, como conteúdo de ensino, como forma de registro do planejamento e da avaliação, o ato de escrever como forma de expressão não costuma ser praticado pelas professoras em geral no seu cotidiano.

No SESC LER, os primeiros relatórios recebidos em 1999 continham, na maior parte das vezes, apenas tópicos de conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Em conversa com muitas dessas professoras foi possível perceber que essa forma era utilizada principalmente por dois motivos: dificuldades com ortografia, sintaxe e gramática, ou seja, com o manejo da língua portuguesa e sua normativa escrita; e dificuldades com o tipo de texto – relato –, sua forma e sua organização. Ambos os motivos inibiam (ou impediam) a fluência na escrita das professoras, e estão relacionados às questões de poder mencionadas no tópico anterior e às levantadas no Capítulo II, já que a preocupação das professoras com essas dificuldades aumentavam em função de ser o relatório um texto a ser lido por outras pessoas, cuja função é acompanhar, controlar e orientar seu trabalho. Justamente por ser uma relação que se passa em uma organização hierarquizada, ela pode se tornar assimétrica, e pode ser mais, ou menos democrática, dependendo de como seja vivida pelos sujeitos. Muitas vezes observo que há, por parte de algumas orientadoras e coordenadoras estaduais, uma preocupação acentuada com as questões do uso da linguagem escrita, em detrimento do conteúdo dos relatórios, o que, no meu entendimento deixa em segundo plano o que seria o mais importante, pois é este conteúdo a base para sua atuação orientadora no sentido da formação continuada.

Numa relação pouco democrática, colocar o foco apenas nestas questões normativas da escrita pode parecer que se está usando a função e a posição na organização do Projeto e o

domínio que se tem deste conhecimento para desacreditar o outro e seu conhecimento (mais uma vez a arrogância investida do conhecimento arrogante), e se pode provocar um acirramento da inibição do registro. Em uma outra relação, menos hierarquizada e menos arrogante, a correção pode ser vista como colaboração, uma vez que forma e conteúdo estão articulados e são elementos que compõem o relato. Numa tentativa de nos precavermos em relação a essa possibilidade, na última reunião que fizemos a distância com participação de profissionais de todo o Brasil, já citada no Capítulo II, foi realizada uma discussão sobre o assunto, na qual o grupo se posicionou favoravelmente a não focar a leitura dos relatórios na correção do texto das professoras, mas ressaltou que devem ser feitos estudos coletivos sobre questões normativas da linguagem escrita para o aprimoramento de todos, pois este é também um aspecto da formação, já que as professoras ensinam também a escrever.

Gnerre (1994) discute a relação entre poder e linguagem e afirma que aprender a escrever é aprender a expressão do outro, por ser a escrita uma forma de expressão fortemente ligada ao poder hegemônico que a domina, a impõe, e apresenta como padrão seu modelo e sua normatização. A tensão permanente entre oralidade e escrita em nossa sociedade está relacionada às relações sociais entre grupos hegemônicos (que dominam e impõem a linguagem escrita) e grupos não hegemônicos, que privilegiam a linguagem oral e por isso também são discriminados. Quando Gnerre (op.cit.) trata da tensão entre escritura e oralidade nas relações entre as sociedades colonizadoras, de tradição escrita, e as sociedades colonizadas, de tradição oral, a descreve como um processo de redução da linguagem. O autor explica que, sendo a oralidade uma forma de expressão mais livre, criativa e rica, ao serem colonizados, os povos que aprenderam a escrever, mesmo na própria língua, passaram por um processo de redução da expressão e perderam a riqueza de vocabulário. Ele comenta:

(...) o modelo de língua escrita que é assumido, em geral, é aquele da modalidade expressiva das línguas européias que, como já disse, fica mais longe das modalidades e gêneros expressivos próprios da oralidade. Desta forma, realiza-se o tipo talvez mais sutil de dominação: a de chegar a convencer os dominados de que sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança da língua dos dominadores. (p.108-109)

Penso se este mesmo processo está se passando com as professoras, que têm, obrigatoriamente, que fazer relatos escritos, quando, talvez, preferissem fazê-los oralmente, contando suas histórias de aula e experiências umas para as outras, como muitas vezes já fazem. Porém, ao mesmo tempo, vejo na própria escrita, e na experiência de dialogar por meio dela, uma brecha, uma possibilidade de reverter este quadro, que parece puro domínio.

Uma brecha que coexiste, inclusive, com a dimensão de controle presente na solicitação de elaboração dos relatórios, que tem como um de seus objetivos produzir um discurso homogêneo e disciplinado, por parte das professoras, em relação à Proposta Pedagógica. Aprender a escrever pode ser, também, dominar uma ferramenta utilizada para dominar, guarda a possibilidade de não ser dominado por meio dela e investe de poder a quem poderia ser subjugado por não possuir este conhecimento. Como o líder indígena norte-americano citado por Gnerre (1994) que se recusa a escrever, mas pede que alguém o faça por ele, por entender que a escrita é a maneira de se comunicar e dizer a sua palavra ao colonizador.

A despeito das dificuldades das professoras com a língua escrita, permeadas pelas relações de poder, e de ser a escrita, neste caso, uma imposição do trabalho, e também a despeito da aprendizagem da escrita não ser o objetivo da produção dos relatos, a exigência de escrever diariamente para o registro das atividades pedagógicas pode ser uma oportunidade de aprimoramento e de as professoras se tornarem melhores usuárias desta forma de expressão. A escrita tem papel importante na produção de conhecimentos. A distância entre os sujeitos (enunciador e interlocutor) e a conseqüente propriedade de fixar, registrar o dito, são algumas das inúmeras diferenças existentes entre escrita e oralidade, que não são, como se pode pensar, uma (escrita) transcrição da outra (oralidade). Quando vive uma experiência a pessoa a organiza pela linguagem – elemento externo a ela, mas internalizado – nas suas expressões oral e escrita, cada uma representando uma forma de organização. Essas diferenças marcam o processo de aprendizagem e uso de cada uma, sendo que a escrita implica na aquisição de uma convenção que demanda um movimento de busca do aprendiz (Geraldi, 2006). Lev Vigotski (1998) chama atenção para a escrita como sistema simbólico de representação, mediadora da relação do ser humano com o mundo e com outros seres humanos, e, como mediadora, é base do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Mas é em Paulo Freire (1989) que encontro o argumento que mais se relaciona à discussão realizada neste estudo, pois articula a aprendizagem da escrita como mediadora na produção de conhecimentos às relações de poder na sociedade. Para ele a escrita é também uma forma de “luta por sonhos possíveis”, pois, não sendo uma aprendizagem mecânica, a alfabetização numa concepção ampla, ativa e relacionada à realidade dos sujeitos, é fator de desenvolvimento de atos criadores e de uma consciência crítica sobre o mundo, tornando o aprendiz ciente de sua capacidade de criação e recriação do mundo. Preocupado que está com a humanização do homem e com sua realização como sujeito criador, Paulo Freire considera a

possibilidade de aprender a escrever como a possibilidade de atuar sobre o mundo, expressar-se, elaborar e transformar o mundo.

Pensando com Geraldi (1997) que escrever é revisitar o vivido e semi-estruturá-lo de uma outra forma, considero que a valorização da escrita pode favorecer algumas aprendizagens entre as professoras, grupo no qual a oralidade é mais comumente utilizada, e que muito fala, estuda e trabalha sobre a escrita alheia, mas pouco a utiliza como ferramenta de expressão, de reflexão, de registro. Entendo que a atividade de escrever relatórios proporciona às professoras a aprendizagem de produzir textos, se tomarmos os pontos necessários à produção de um texto apresentados por Geraldi (1997): ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; constituir-se como sujeito pra dizer o que quer; e escolher as estratégias para realizá-los. Lembrando da discussão sobre as relações de poder envolvidas na escrita dos relatórios, os três primeiros pontos estão marcados pela exigência do Projeto a todas as professoras de elaborar relatórios de sua prática: mesmo que elas façam relatos por conta própria, neste caso associo a *razão para dizer* à solicitação feita pela Instituição, já que o Projeto estabelece uma razão para relatar sua prática pedagógica (*o que dizer*) para orientadoras e coordenadoras (*a quem dizer*). Os dois últimos pontos (constituir-se como sujeito pra dizer o que quer, e escolher as estratégias para realizá-los) aparecem à medida que elas vão utilizando o próprio texto para reafirmar seu trabalho ou para resistir à obrigação de escrever, e escolhem as estratégias para realizá-las: o tom confessional, as justificativas, as afirmações da sua prática, a utilização da fala dos alunos e alunas. As professoras demonstram que vão dominando não só o relato como tipo de texto, mas o relato em sua função social no contexto do Projeto SESC LER, no qual a escrita tem a função de relatar sua prática a profissionais que ocupam níveis hierárquicos superiores na estrutura do Projeto e da Instituição, e que acompanham o trabalho das professoras. Ou seja, aprendem a usar esta forma de expressão com o objetivo adequado a esta situação de comunicação, e vão também, aos poucos com a prática da escrita, aperfeiçoando sua expressão escrita no que diz respeito ao uso da ortografia, da gramática e das normas em geral. Talvez, assim, nesse movimento de desenvolver o domínio da escrita das professoras no espaço escolar, fortemente marcado por esta linguagem, onde ela é, como em outros espaços, expressão do poder hegemônico, a produção dos relatórios esteja contribuindo para as professoras potencializarem-se como sujeitos, e ganharem mais poder em outros espaços também.

A linguagem expressa, revela, mas esconde (quando falo me desvelo e me velo ao mesmo tempo), organiza e diz o sujeito, por isso o constitui. (Geraldi, 2004b). Ao usar a

escrita como forma de velar e de revelar suas práticas, e ao aperfeiçoar seu domínio sobre ela, entendo que, mesmo escrevendo por obrigação profissional, por solicitação da estrutura do Projeto, as professoras vão também usando a escrita para “escrever o mundo” e “dizer a própria palavra”, nos dizeres de Paulo Freire (1983), e “tomar a palavra”, nos dizeres de Certeau (1994). Para Certeau, a tomada da palavra significa alterar o sentido do que está dado. Para mim, pensando nos relatórios, pode ser um símbolo de uma produção própria a partir de uma produção feita por solicitação. As professoras escrevem relatórios por obrigação profissional, mas podem transformá-lo em mais que isso ao tomarem a palavra, mesmo que seja usando uma forma de silêncio, apenas fazendo descrições, como discuti no Capítulo II. São professoras que alfabetizam e também aprendem a usar a escrita como ferramenta para escrever o mundo, ser sujeito, dialogar com outros sujeitos.

Para sair da constatação e tentar projetar um caminho possível que podemos tentar percorrer, me inspiro ainda em Certeau (1995), num trabalho em que discute como nossa cultura pode ser (e é) reinventada em diversas áreas, e de como as pessoas comuns já realizam isso no seu cotidiano de certa forma. Algumas das idéias desenvolvidas por ele neste trabalho, se trazidas para a esfera da discussão da utilização e socialização dos relatórios do SESC LER, me ajudam a pensar na possibilidade de outras relações e outros usos, além da já mencionada tomada da palavra. Uma das idéias se refere a acreditar nos relatórios como algo a ser reinventado, que se relaciona à idéia de que essa reinvenção pode se dar a partir da nossa própria experiência e vontade de viver novas relações, mais distantes da hierarquia e mais próximas da colaboração. A outra idéia se refere a essa mesma experiência como possibilidade de gerar credibilidade para realizar outras experiências. Certeau afirma que:

A toda vontade construtiva (e todos os grupos a pressupõem), são necessários sinais de reconhecimento e acordos tácitos acerca das condições de possibilidade para que lhe seja aberto um espaço onde se desenvolva. Os pontos de referência organizam iniciativas. Um mapa permite viagens. Representações aceitas inauguram uma nova credibilidade, ao mesmo tempo que a exprimem.

Essas credibilidades nascentes atestam o que há de mais frágil, de mais móvel também, porém de mais fundamental na vida social. Elas expressam reinvenções. (p.34)

(...)

São necessários signos críveis porque eles são igualmente uma consequência da experiência, isto é, a condição de sua possibilidade. (p.35)

Estes signos críveis, que apontam possibilidades, são para nós, educadoras do SESC LER, os momentos em que conseguimos criar formas de interação e diálogo que são

produtivos para cada uma de nós como sujeito e para os alunos e alunas. Quando o conjunto de professoras supera com sua prática o que está orientado na Proposta Pedagógica sobre instrumentos de avaliação, e em função disso eles passam a ser outros; quando utilizam os relatórios como fonte de consulta para buscar idéias para o planejamento e para fazer uma auto-avaliação; quando as professoras propõem e realizam trocas dos relatórios entre elas durante as reuniões de estudo com o objetivo de que elas criem suas formas de ler e usar o material orientando umas às outras, podemos acreditar que é possível continuar produzindo mais experiências de diálogo e colaboração. É nossa própria experiência que nos mostra pistas, anúncios, sinais de que outras experiências podem ser tentadas. Concretizar novas relações, outras, passa por acreditar que elas podem ser diferentes, porque se vai encontrando na própria experiência anúncios dessa possibilidade de ser diferente.

A forma atual do relatório (de elaboração semanal) é uma produção desta crença. A discussão que realizamos ano passado, e a mudança que empreendemos na sua dinâmica, estão sendo tomadas como uma tentativa para a qual todas nós contribuímos, diferentemente da primeira forma (o relato diário) instituída pela coordenação nacional, num primeiro momento, quando ela existia quase sozinha na estrutura do Projeto. A possibilidade de discutir, tentar, avaliar e mudar outra vez ou permanecer na atual forma é uma experiência que nos mostra como uma construção coletiva é possível, pelo menos em alguns momentos, e nos faz acreditar que ela pode ser possível outras vezes.

Relaciono a metáfora do mapa (Certeau, 1995, p.34) à metáfora do caminho. Na nossa vontade construtiva, percebemos possibilidades de abertura de espaços em nossos acordos tácitos (com a instituição e entre nós, no nosso diálogo). Dentro desses limites criamos o mapa que nos permite escolher caminhos possíveis no nosso universo contextual, caminhos que vão nos apontando novas possibilidades e impossibilidades. O nosso próprio cotidiano vai nos proporcionando a experiência para traçar novos caminhos a partir dos já aceitos. Para isso, é preciso estarmos atentas aos dois, ao nosso cotidiano e à nossa experiência (saberes e práticas), estudá-los, explorá-los, e com eles fazer nosso caminho ao caminhar.

Uma outra idéia que aproveito de Certeau (1995) é a de colocar cultura no plural, ou seja, entender as culturas nas suas distintas e diversas manifestações:

A cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. À expansão de uma força que unifica colonizando e que nega ao mesmo tempo seu limite e os outros, deve-se opor uma resistência. Há uma relação necessária de cada produção cultural com a morte que a limita e com a luta que a defende. A cultura no plural exige incessantemente uma luta. (p.241-242)

Sendo a escrita uma das produções culturais humanas, posso pensar para o meu contexto em falar da escrita no plural. Um plural que se refira ao número de professoras do SESC LER, com o qual cada um desses sujeitos possa tomar a palavra e dizer a própria palavra. Nossa luta para construir uma cultura plural em torno dos relatórios, que nos permita diálogos mais férteis, é a luta por desaprender posturas e práticas fundadas na concepção de mundo da ciência moderna e especialmente na sua concepção de conhecimento tratadas no item anterior.

#### Mais uma vez o diálogo

No pensamento de Paulo Freire, o diálogo é um princípio fundador das relações humanas, e assim é considerado na sua *Pedagogia do Oprimido* (1983), como princípio para a educação, pensando, naquele momento, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, por ser a educação destinada às pessoas que foram, e são, historicamente marginalizadas na sociedade brasileira, aos oprimidos, como ele nomeia. Sendo o SESC LER um projeto que promove duplamente a EJA – na escolarização de jovens e adultos com os alunos e alunas e na formação continuada das professoras – para nós o diálogo deve ser assumido como um princípio ainda mais importante das relações entre nós, os alunos e alunas e as comunidades. Por isso, faz-se ainda mais necessário desaprender a arrogância como uma das formas de aprender a exercitar o diálogo e vice-versa; por ser uma das aprendizagens em que estamos em permanente processo e na qual precisamos investir atentamente em todas as nossas práticas, para que elas sejam realmente experiências que nos façam acreditar que podemos reinventar e criar mais.

Ao longo deste estudo, usei as noções de complexidade e dialogia para aprender sobre a possibilidade de convivência de idéias, princípios e lógicas distintas (Morin, 1996a) no contexto em que atuo, o Projeto SESC LER. Especificamente sobre o diálogo que realizamos mediado pelos relatórios, aprendi com estas noções sobre a possibilidade de termos momentos de diálogo, tal como o descreve Paulo Freire, convivendo com as relações de poder que nos atravessam. No caso do SESC LER, essa interação entre sujeitos tem sentido numa perspectiva de construção coletiva do trabalho a partir de olhares diferentes, porque vindos de lugares e com finalidades diferentes dentro da estrutura do Projeto. Os diferentes olhares sobre as práticas e as teorias pedagógicas, produzidos pelas diferentes funções (professoras, orientadoras, coordenadoras) podem enriquecer o diálogo, torná-lo mais complexo porque múltiplo. Essa é uma postura já apontada desde os anos 80 pelo movimento crítico à atuação

dos especialistas em educação, citado no Capítulo II, que propunha a mobilização dos saberes específicos dos profissionais como forma de fazer a escola cumprir sua função. Acrescento a essa proposta, com base nos meus conhecimentos práticos e teóricos a partir deste estudo, a noção de diálogo por ser o foco deste estudo e por entender que a convivência de sujeitos se dá em relações de poder e de diálogo. Foi atuando desta forma, convivendo com o poder e o diálogo, que conseguimos mudar a dinâmica dos relatórios no ano de 2007, conforme já relatado. Ao registrar o fazer cotidiano, os relatórios com os quais trabalhamos no SESC LER contribuem para que a prática possa ser discutida no coletivo, com a participação das professoras e das orientadoras e coordenadoras, enriquecendo o estudo e a própria prática com este diálogo, visto como um lugar de trânsito entre o que se faz e o que pode ser feito, para permitir cada vez mais momentos de expressão dos sujeitos e interação entre eles.

Para nos inspirar, a nós do SESC LER e a sujeitos de outros espaços escolares, já que a possibilidade de diálogo entre orientadoras, coordenadoras e professoras não existe apenas para o SESC LER, porque diálogo e poder são constitutivos das relações humanas, trago mais uma vez Paulo Freire. No caminho de atuar sobre o mundo, refletindo e agindo, pronunciando a própria palavra, Paulo Freire (1983) que não apenas versa sobre o diálogo, mas dele serve-se como prática fundamental para as relações entre os seres humanos e o considera como abertura ao outro e ao mundo, encontro de sujeitos feito com humildade, fé nos sujeitos e esperança de humanos que juntos “pronunciam o mundo”, ensina:

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (p.91)

Acredito que alguns dos questionamentos de Freire (1983, p.93) a respeito da possibilidade de diálogo nos servem para aprender um pouco mais sobre a relação de diálogo entre professoras e coordenadoras e orientadoras. Algumas imagens podem parecer fortes, mas sua força faz refletir.

*“Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”* Se vejo sempre a falta nas professoras sem olhar para meu conhecimento e minha prática, como me aproximar delas, e discutir nossas práticas?

*“Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’ em quem não reconheço outros eu?”*

*“Como posso dialogar se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘esta gente’, ou são ‘nativos inferiores’?”* Como podemos, nós coordenadoras, dialogar com as professoras se nos pensarmos, conforme indica nossa formação, como especialistas, que possuem mais conhecimentos e não outros conhecimentos? Especialmente, no caso do SESC LER, se tratando de sujeitos que estão em diferentes Regiões geográficas do Brasil também política e socialmente hierarquizadas.

*“Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido por ela?”* Se penso que como coordenadora só tenho a ensinar, não a aprender.

Uma última lição: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, aprendem.” (Freire, 1983, p.93). No exercício do diálogo quem ensina aprende: coordenadoras aprendem com professoras e vice-versa, todas aprendemos com os alunos e alunas. Mas este não é um exercício fácil no cotidiano, justamente por sermos fruto do disciplinamento, do controle e da hierarquização, instrumentos característicos de nosso modelo social hegemônico. Praticar o diálogo representa um esforço contra-hegemônico, na medida em que o sujeito de diálogo é um sujeito crítico que conhece seu poder de criar e de transformar (Paulo Freire, 1983).

### **Mais algumas reflexões**

O interesse desta tese começou com o pensamento de pesquisar “como se faz o caminho ao caminhar?” (este era o título do projeto de tese). Considero, hoje, que esta formulação era uma expressão da necessidade, e ao mesmo tempo da influência, de um tipo de conhecimento baseado nas técnicas da minúcia e do detalhamento como formas de conhecer melhor e mais rigorosamente. O propósito era de que, destrinchando e conhecendo como se faz este caminho no cotidiano do Projeto SESC LER, esse conhecimento pudesse levar à transformação das práticas pedagógicas que sempre me pareceram tão difíceis de mudar, apesar de estudos, de esforços, de intenções, numa concepção de aprendizagem linear de causa e efeito. O título e a intenção se modificaram porque fui descobrindo que o caminho é tênue, que navegamos num mar de incertezas povoado apenas por pequenas, raras e frágeis ilhas de certeza (Morin, 2007). Perdi a pretensão de destrinchar como fazemos para responder uma pergunta, compreendi que era melhor “remexer” nos nossos conhecimentos, práticas e diálogos, tentando esclarecer alguns pontos (e, provavelmente, confundido outros) para mim e

para o coletivo. Auxiliada por Paulo Freire, Bakhtin, Foucault, Certeau, reforço ainda mais minha crença nos sujeitos, pois são eles que navegam ou se deixam levar pelo mar<sup>30</sup>, são eles que constroem os caminhos, quaisquer que sejam. Somos todos sujeitos que construímos o mundo: o nosso próprio individual, o do nosso entorno e o global. Não possuímos autonomia total, já que partimos de, e trabalhamos com, o que nos é dado, mas construímos, produzimos, criamos (Bakhtin, s/d).

Esse reforço na crença nos sujeitos, na sua capacidade de produção e criação, aconteceu durante o estudo, embora eu já convivesse com esta capacidade no meu cotidiano, o que para mim enfatiza a necessidade de estar atenta a esse cotidiano e estudá-lo, como disse páginas atrás. A combinação de me jogar no abismo de estudar minha prática sendo segurada pelos elásticos de algumas teorias (como no bungee jumping que citei no Capítulo I) foi responsável por muitas descobertas, algumas transformações na própria prática e uma valorização maior dos conhecimentos de todas nós.

Certeau (1994) descreve o cotidiano como espaço/tempo de produção, por parte das pessoas comuns, de maneiras de manipular o contexto, e como subliminarmente, na singularidade que se forma e aparece nas ações cotidianas, diversas e diferentes maneiras de compreender e de fazer em processos (des)ordenados, revelam os sujeitos se reapropriando do espaço organizado da produção social-cultural. Dessa forma, as práticas cotidianas ganham poder, e sua pluralidade, multiplicidade e criatividade são ressaltadas, revelando como os que são vistos como consumidores e dominados inventam maneiras não autorizadas de caminhar. As formas de organização das relações sociais em nossa sociedade, e no ambiente escolar como o do SESC LER, dificultam a reflexão e a expressão das professoras como produtoras de conhecimento. Apesar disso, no seu cotidiano elas seguem fazendo, refletindo e construindo um saber próprio. Como mostra uma professora em um trecho de seu relato de aula na turma de alfabetização:

Procuramos envolver todos os alunos com seus respectivos níveis nas atividades; procuramos motivar alunos como Maria Luisa que está no nível silábico e possui uma deficiência visual, por isso acha-se incapaz de realizar as atividades, mas conversamos falando de seu esforço e desejo em querer ler e escrever. E com pequenos gestos a aluna fica entusiasmada e coopera bastante com seu grupo. (2/3/2004)

---

<sup>30</sup> Citação livre de Paulinho da Viola. Timoneiro. In: Paulinho da Viola. Bebadosamba. Rio de Janeiro: SonyBMG - RCA, 1996. 1 CD. Faixa 2.

Relatando um dos desafios enfrentados em sua sala de aula – a aluna deficiente visual e com baixa auto-estima – ela relata também as formas que utiliza para superá-los – a conversa e o trabalho em grupo. Conhecimento pedagógico que, registrado, revela a professora como produtora das transformações possíveis no seu contexto, e revela, ao mesmo tempo os relatórios, que são também expressão da burocracia e instrumentos de controle, como uma oportunidade de ressignificar a prática quando, em alguns momentos, proporcionam a possibilidade de reflexão, como para a professora, citada no Capítulo III, que percebeu a necessidade da escrita espontânea por parte dos seus alunos, ou quando são usados como fonte para o planejamento, como fazem professoras citadas no Capítulo II. Acredito que para estar perplexo diante do cotidiano, deste que geralmente se define como repetição e reprodução (talvez na tentativa do pensamento hegemônico de nos convencer que assim seja), é necessário perceber o que se produz para além do que também se reproduz.

Já que escrever é se expor, permito-me revelar que fazer este estudo foi bastante doloroso. Ser uma pesquisadora totalmente mergulhada naquilo que pesquisa é tarefa cheia de limitações e nem sempre agradável. Mas, para compensar, tento pensar sobre a pesquisa como o poeta Augusto Cacá: “se há um risco no salto, há outro na plataforma: viver essa vida morna, no máximo, balançar.”. Se há risco em tentar pesquisar buscando o que não se mostra facilmente, problematizando o que parece comum, colocando o dedo na própria ferida, há igualmente o risco de não fazê-lo, deixando-se levar pelo cotidiano sem ver sua riqueza, sem perceber a sua produção e o nosso papel de produtores.

Para terminar, gostaria de dar voz a algumas outras pessoas que podem falar por mim o que sinto e penso após a realização deste trabalho, ao qual não vejo sentido em colocar um ponto final, já que reflexão não tem fim

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já passaram, mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balance, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que nem não. (João Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas, p. 146)

Não se sabe tudo, nunca se saberá tudo, mas há horas em que somos capazes de acreditar que sim, talvez porque nesse momento nada mais nos podia caber na alma, na consciência, na mente, naquilo que se queira chamar ao que nos vai fazendo mais ou menos humanos. (José Saramago, 2006, p.17)

O desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo. (Edgar Morin, 1996, p.190-191)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. *Trajéorias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 152 p.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105 a 125. 125 p.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.
- \_\_\_\_\_. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, (s/ d). 108 p.
- BANDEIRA, Manoel. *Estrela da vida inteira*. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. 348 p.
- BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. 108p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974. 189 p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais)
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 253 p. (Obras escolhidas, 1).
- BORGES C. e TARDIF M. Dossiê: Os Saberes dos Docentes e sua Formação: apresentação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.22, n.74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em 7 de fevereiro de 2005.
- BRASIL. Decreto-lei nº 9.853, 13 de setembro de 1946. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 set. 1946.
- BRASIL. Lei nº 5.107, de 13 de setembro de 1966. Dispõe sobre a criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. *Lex : legislação federal e marginália*, São Paulo, v.30, p.1257, jul./set. 1966.
- BRIGGS, John & PEAT, David. *Espejo y Reflejo: del caos al orden*. 3. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 1990. 222 p.
- CACÁ, Augusto. Trapezista. In *Fadas Guerreiras*. Brasília: LGE Editora, 2003. 109 p.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1- as artes de fazer*. 10. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 351 p.
- \_\_\_\_\_. *A cultura no plural*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995. 253p.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.
- \_\_\_\_\_. De estudante a professor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. In: Revista de Educación, n° 282, enero-abril, págs. 203 a 231, 1987.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Parecer CEB 11/2000*. In Soares, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2002. 168 p.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra – Leibniz e o barroco*. 3. ed. Tradução Luiz B.L. Orlandi. Campinas: Papirus, 2005. 232 p.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Ayres: Paidós, 1997. 306 p.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 200 p.
- \_\_\_\_\_. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In GARCIA, R.L. (org.). *Método, métodos, contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125 a 145. 208 p.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_, Hoffman J. e da Silva F.J. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.81 a 92. 112 p.
- FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B. & PAIVA J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 160 p.
- FÁVERO Osmar, RUMMERT Sonia e DE VARGAS Sonia. (1999). Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n° 30, dez., p. 39 a 49.
- FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Liana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mario Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993. 103 p.

- FISCHER, Rosa M.B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*, n° 24(1), jan./jun. 1999, p. 39-59.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. 295 p.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 262 p.
- \_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel *Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 299 p.
- \_\_\_\_\_. *É Preciso defender a sociedade*. Lisboa: Livros do Brasil, 2006. 315 p.
- FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In \_\_\_\_\_ (org.). *Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996. 63 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 220 p.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 17. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987. 96 p.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Cortez, 1989. 150 p.
- \_\_\_\_\_. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'água, 1993. 127 p.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.
- GARCIA, Regina L. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: GARCIA, Regina L. & ALVES, Nilda. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p.13 a 23. 111 p.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire e Mikahil Bakhtin: o encontro que não houve*. [mensagem pessoal recebida por <msampaio@sesc.com.br> em 10/12/2004]. Aveiro, Portugal, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004. 21 p.
- \_\_\_\_\_. Notas de aula da disciplina “*Linguagens no Cotidiano Escolar – Cotidiano, sujeito e discurso*”, 2º semestre de 2004.
- \_\_\_\_\_. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In GARCIA, Regina L & ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Cotidiano e Diferentes Saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 59 a 71. 232 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Plano de currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.197 a 231. 396 p.

\_\_\_\_\_. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In: IMBERNON, Francesc (org.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: Editorial Horsori, pp.53 a 92, 1993.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1989. 281 p.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 113 p.

GUEDES, Beto. Sol de Primavera. In GUEDES, Beto. *Sol de primavera*. São Paulo: EMI Music Brasil, 2001. 1 CD. Faixa 1.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguillar S.A. 1994. 624 p.

JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*. 6. ed. A Coruña: Fundación Paideia, Madrid: Ediciones Morata, 1998. 215 p.

KATO, Mary & MOREIRA Nadja. *Estudos em alfabetização*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: Editora da Universidade de Juiz de Fora, 1997. 144 p.

KELLER, Evelyn F. O paradoxo da subjetividade científica. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, pp. 93 a 111, 1996. 294 p.

KLEIMAN, Angela B. . Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61. 294 p.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1998. 257 p.

LARROSA, Jorge. 1994. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35 a 86. 258 p.

LINHARES, Célia. O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In SILVA JUNIOR, Celestino A. & RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1997. 197 p.

- \_\_\_\_\_. Notas de aula da disciplina “*Experiências Instituintes em Educação*”, 1º semestre de 2005.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987. 781 p.
- \_\_\_\_\_. *A Paixão segundo G.H.* 13 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998. 206 p.
- MACHADO, António. *Antologia Poética*. Barcelona: Editorial Óptima, 1998.
- MATTA, Rebeca. Pra que sofrer? In *Garotas Boas Vão pro Céu, Garotas Más Vão pra Qualquer Lugar*. Salvador: Lua Discos, 2000. 1 CD. Faixa 11.
- MEIRELES, Cecília. *Viagem e Vaga Música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 192 p.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Madureza" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>, visitado em 17/1/2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular par ao 1º segmento do ensino fundamental. RIBEIRO, Vera Masagão (coordenação e texto final). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais para formação de professores polivalentes: documento preliminar*. Brasília: MEC, 1998.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 344 p.
- \_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, pp. 45 a 55, 1996. 294 p.
- \_\_\_\_\_. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000. 116 p.
- \_\_\_\_\_. *A propósito dos sete saberes*. In Edgar Morin, ALMEIDA, Maria da Conceição de & CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005. 104 p.
- \_\_\_\_\_. “*Educar para a vida e para o mundo*”. Palestra proferida no SESC Departamento Nacional, em 12 de dezembro de 2007.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 215 p.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p.
- PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 560 p.
- PORLÁN, Rafael y MARTÍN, José. 3. ed. *El Diario del Profesor*: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada Editora, 1996. 71 p.
- QUEIROZ, André. “Política e Análise do Presente”. Palestra proferida no SESC Departamento Nacional, em 1º de junho de 2007.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*. Campinas, dez. 1999, vol.20, no.68, p.184-201. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em 7 de fevereiro de 2005.
- SANTOS, Amélia. *Carimbó do SESC LER*. Produção em aula, Salinópolis, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 2000. 198 p.
- \_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2001. 92 p.
- \_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 415 p.
- SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006. 149 p.
- SESC – Departamento Nacional. *Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio – Departamento Nacional, 1999. 51 p.
- \_\_\_\_\_. *Proposta Pedagógica do Projeto SESC LER*. São Paulo: Ação Educativa; Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio – Departamento Nacional, 1999. 78 p.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes para Orientação Pedagógica do projeto SESC LER*. São Paulo: Ação Educativa; Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio – Departamento Nacional, 2001. 59 p.
- SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.
- SMOLKA, Ana Luísa B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1989. 135 p.
- SOUZA, Herbert. O poder do cidadão. *Democracia*. Rio de Janeiro, 1995, n. 113. Disponível em: [http://www.conversascombetinho.org.br/com\\_a\\_palavra/cidadania\\_fome.htm](http://www.conversascombetinho.org.br/com_a_palavra/cidadania_fome.htm)). Acessado em 11 de janeiro de 2008.

- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Autonomía curricular e profesorado*. In GONZÁLEZ, A., ALEJO LOSADA, J. y REQUEJO OSORIO, A. (Coords.): *A autonomía dos centros escolares*. Santiago de Compostela: Ed. Consello Escolar de Galicia. Xunta de Galicia, 1999, p. 83 a 114.
- \_\_\_\_\_. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. In JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998a, Prólogo, p. 11 a 26. 215 p.
- \_\_\_\_\_. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998b. 275 p.
- \_\_\_\_\_. Notas de aula da disciplina “*Educación, Cultura, Neoliberalismo e Xustiza Social*”, fevereiro a maio de 2006.
- \_\_\_\_\_. *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 2006. 127 p.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7. ed. São Paulo, Libertad, 2000. 205 p.
- VIGOTSKI, Lev. *Formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998. 191 p.
- WARSCAHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 235 p.
- WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. 133 p.
- ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.
- ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. In: GARCIA, Regina L. (org.). *Revisitando a pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 167 p.
- ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. (orgs.) *Professora –pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25 a 54. 125 p.

ANEXOS

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)