

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

**Modos de fazer e dizer a prática docente:
Sobre a autoridade curricular e profissional do professor**

Maria Cecília Nobrega de Almeida Augusto

Ribeirão Preto
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA CECÍLIA NOBREGA DE ALMEIDA AUGUSTO

**Modos de fazer e dizer a prática docente:
Sobre a autoridade curricular e profissional do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^a Dr^a Natalina Aparecida Laguna Sicca.

Ribeirão Preto
2010

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Augusto, Maria Cecília Nobrega de Almeida.

Modos de fazer e dizer a prática docente: sobre a autoridade curricular e profissional do professor / Maria Cecília Nobrega de Almeida Augusto. --
Ribeirão Preto, 2010.

145f.

Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.
Orientador: Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca

1. Saberes docentes. 2. Autoridade docente. 3. Ética. 4. Currículo. I.
Sicca, Natalina Aparecida Laguna. II. Centro Universitário Moura Lacerda.
III. Título.

MARIA CECÍLIA NOBREGA DE ALMEIDA AUGUSTO

**Modos de fazer e dizer a prática docente:
Sobre a autoridade curricular e profissional do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.

Comissão julgadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)_____

2º examinador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)_____

3ª examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)_____

Ribeirão Preto, 14 de junho de 2010.

Aos meus filhos, Júlia, Lucas e Marina e ao Nelson, sempre.

Por todo amor que fazem nascer em mim.

Pelos melhores dias da minha vida.

PALAVRAS DE AGRADECIMENTO

Aos meus pais, presença completa e amorosa em nossas vidas.

Aos meus irmãos e à minha irmã, por seus braços sempre abertos e abraços confiantes.

À minha grande família e seu mar de histórias.

À Professora Doutora Natalina Aparecida Laguna Sicca, minha orientadora, minha queridíssima orientadora, que me conduziu nesse trajeto com sensibilidade, atenção, comprometimento, com toda a sabedoria de uma docência ética, bem vivida, de gente que pensa grande e faz acontecer. Grata por fazer acontecer esse projeto em minha vida.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, pela postura acolhedora, competente, e por fazerem desse espaço-tempo algo verdadeiramente rico em nossas vidas.

Aos meus colegas do mestrado, pelas vivências partilhadas: idéias, vocações, sentimentos, realidades e esperanças.

À Heloísa Gomes, pela paciência constante e delicadeza sorridente.

Aos professores doutores membros da banca: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes e Guilherme do Val Toledo Prado, pelas observações instigantes e contribuições valiosas na qualificação deste estudo.

Ao quarteto fantástico de professoras que me acompanhou nessa travessia, minha admiração e gratidão eternas.

Aos alunos e alunas que preencheram de boniteza tantas manhãs e tardes da minha docência, oferecendo tantas lições de vida para minha vida e acontecimentos para as histórias que gosto de lembrar e contar.

Às amigas, Patrícia, Bá, Flora, Julie, Renata, tão próximas e essenciais nesses últimos tempos.

Aos amigos viajantes das sextas-feiras.

Aos parceiros das minhas invenções, educadores da limpeza, da cozinha, da segurança, do jardim, do pátio, do almoxarifado, da secretaria, por fazerem de tudo.

À Dalva e seus cuidados conosco.

À Lolla no sol da manhã.

À Deus, pelo pão e a palavra.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. **Modos de fazer e dizer a prática docente:** sobre a autoridade curricular e profissional dos professores. 2010.145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

As transformações sociais, culturais, econômicas e políticas das últimas décadas vêm produzindo inúmeras mudanças nas realidades educativas. Nesse contexto, o papel do professor tem sofrido alterações que têm sido significadas tanto como desafios, como ameaças à tarefa de ensinar. Os professores têm sido confrontados com discursos que questionam seu profissionalismo e com demandas que enfatizam a crescente burocratização, tecnização e auditorias sobre seu trabalho. Vários estudos apontam para os efeitos nocivos dessas orientações. Coexistem nessa discussão distintas visões sobre a profissão docente, inclusive aquela que salienta a produção da docência para além dos modelos fixos que pretendem enquadrá-la, valorizando o professor como um profissional autor de si mesmo, de sua prática, como voz primordial para intercâmbios úteis entre teorizações, formulações e práticas educativas. O presente estudo busca engajar-se nesse horizonte e se orienta pela premissa de que ao se conhecer as narrativas dos professores acerca dos sentidos de suas trajetórias, elabora-se um repertório valioso para a compreensão do ensino e de possibilidades para a docência. Objetivamos nesse sentido investigar, a partir das narrativas de professores sobre determinadas experiências educativas, expressões de sua autoridade profissional na elaboração curricular e os efeitos sobre os conteúdos, procedimentos e relacionamentos que imprimem às suas práticas. Autoridade curricular e autoridade profissional são analisadas em termos dos impactos sobre a produção do conhecimento escolar e sobre as identidades dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de campo, cujos dados foram obtidos por meio de análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras do ensino infantil e fundamental de uma escola particular do interior paulista. A análise dos dados apoiou-se na metodologia de análise de conteúdo, modalidade temática. Ao investigar outros sentidos para a autoridade docente e repercussões sobre o processo curricular e cotejá-los com as práticas, encontramos tópicos potentes que contrariam a imagem social da docência, como incompetente tecnicamente e passiva, presente em inúmeros discursos que interpelam os professores. O conjunto dos dados permitiu-nos descrições de princípios e elaborações curriculares ricas em saberes e recursos nas relações com os alunos e nas experiências de ensino, extrapolando padrões rotineiros ou sem inspiração para a sala de aula.

Palavras-chave: Saberes docentes; Autoridade docente; Ética e Currículo.

ABSTRACT

AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. **Methods of performing and describing the teaching practice:** about the curricular and professional authority of the teacher. 2010.141f. Dissertation (Master Degree in Education) - Moura Lacerda's College Center, *Ribeirão Preto*, 2010.

The social, cultural, economical and political transformations from the past decades have produced countless changes in the educational realities. In this context, the teacher's role has suffered changes which have meant not only as challenges, but also as threatens to the teaching task. The teachers have been faced with discourses that question their professionalism and with demands that focus the growing bureaucratization, technicalisation and audits about their work. Many studies show the harmful effects of these orientations. In this discussion about the lecturer's profession, distinct visions coexist, including the one which underlines the production of the instruction beyond the fixed models that intend to frame it, valuing the teacher as a professional author of himself, of his practice, like the primordial voice for useful interchanges between theories, formulas and educational practice. The present study seeks to get engaged at this horizon and has as a guide the premise that by knowing the teachers' narratives about the sense of their origins, a valuable repertoire is elaborated for the comprehension of teaching and the possibilities for the instruction. In this sense we aim to investigate, from the teachers' narratives about determined educational experiences, expressions about their professional authority in the curricular elaboration and the effect about the contents, procedures and relationships that make part of their practice. The curricular authority and the professional authority are analyzed in terms of the impacts about the production of educational knowledge and about the students' identities. It is about a qualitative research, a field study, from which data were obtained by means of the analysis of document and semi-structured interviews with four teachers of preschool and primary school of a private school in the countryside of São Paulo. The data analysis was supported by the methodology of content analysis, themed modality. By investigating other meanings for the education authority and the repercussions about the curricular process and collate them to the practices, we find potential topics that oppose the social image of teaching, as technically ineffective and passive, present in countless discourses that interpellate the teachers. The conjunction of data provided us with descriptions of principles and rich curricular elaborations in knowledge and resources in the relationships with students and in the teaching experiences, extrapolating routine patterns or without inspiration for the classroom.

Key words: Educational knowledge, Educational authority, Ethics and Curriculum.

LISTA DE IMAGENS¹

Figura 1 - Albatroz: foto e colagem, autoria coletiva, “Dossiê África”; material disponibilizado pela participante 3.....	13
Figura 2 - Dentro e fora: bolsa e recorte poético; material pessoal disponibilizado pela participante 2.....	18
Figura 3 - Dicionário: coletânea de palavras de origem africana para o Dossiê África; cópia disponibilizada pela participante 3.....	25
Figura 4 - Matérias: foto do conjunto de material pessoal, participante 2.....	47
Figura 5 - A ficha do bicho: desenho e ficha técnica, parte do “Dossiê África”; material disponibilizado pela participante 3.....	57
Figura 6 - Outras matérias: capa e contracapa de diário de classe criado pela participante 4; foto de ensaio “Brecht”, participante 2; foto espelhada Albatroz, participante 3; esquema Aldeia, parte do Dossiê África, participante 3.....	75
Figura 7 - Em cartaz: pôster para o musical Hair.....	78
Imagem disponível em: http://www.orlok.com/hair/holding/Hair.html Acesso em 8 de junho de 2010.	
Figura 8 - Jogos teatrais: imagens do material pessoal da participante 2.....	94
Figura 9 - Notas: orientações/escritas de próprio punho, participante 2.....	106
Figura 10 - Ao final: encenação do musical Hair.....	117
Imagem disponível em: http://9pft.com Acesso em 8 de junho de 2010.	

¹ Com exceção das imagens obtidas na WEB, as demais foram recolhidas no material apreciado durante as entrevistas e análises posteriores. Os títulos foram criados/recriados pela pesquisadora.

SUMÁRIO

Seção 1	Um meio para começar	13
	• Tomar a palavra para um olhar por dentro	18
Seção 2	A aura da palavra	25
	• Autonomia e autoridade docente - relações	26
	• Autoridade docente - breve reflexão	33
	• Topografias - espaços e relevos - da autoridade	36
	• Autoridade docente e ética profissional	39
	• Autoridade docente - entre currículo e cultura	41
Seção 3	Pensamentos e tramas curriculares I	47
	• Pensamentos e tramas curriculares II	52
Seção 4	Desafios metodológicos	57
	• O percurso metodológico	64
	• O local e as participantes	72
Seção 5	O que eu tenho para você e o que você tem para mim?	75
	• Conversação 1 : A pessoa do professor	78
	• Transações correntes	79
	• Fazer aula, dar aula	88
	• Conversação 2 : Juízos	94
	• Modos próprios	95
	• Encontros e significados	101
	• Conversação 3 : A árvore do conhecimento	106
	• Concepções	107
	• Finalidades sociais	112
Seção 6	Considerações finais	117
	Referências	124

Apêndice A	129
Apêndice B	131
Apêndice C	144
Apêndice D	145

UM MEIO PARA COMEÇAR²

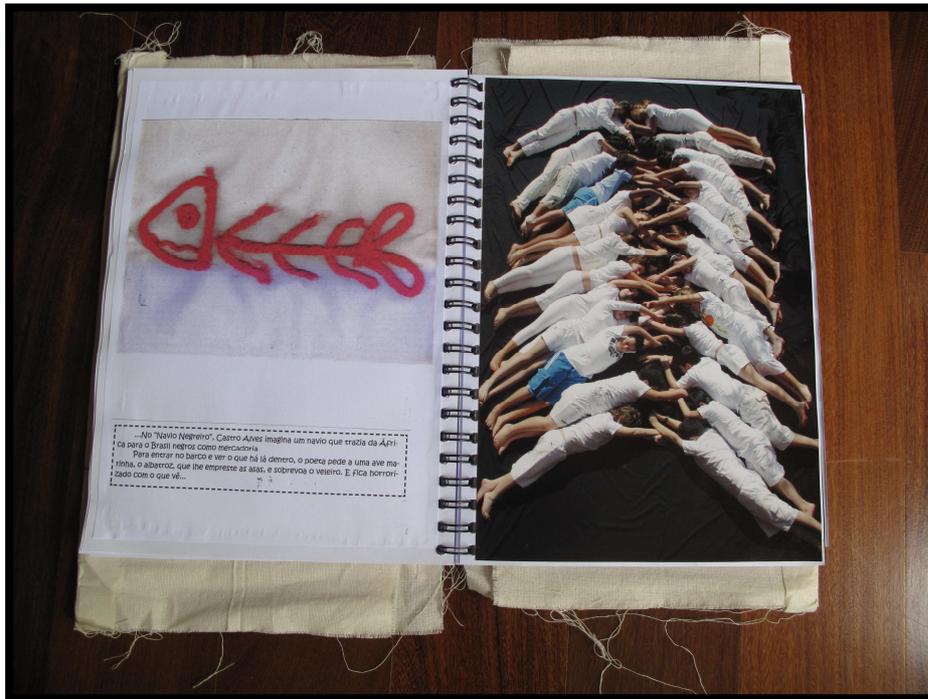


Figura 1: Albatroz

(...) Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras (...)

Manoel de Barros³

² Este título é uma adaptação de um verso da canção O MEIO, de Luiz Tatit, do CD “O MEIO”, 2000. Na canção o verso é “Um meio pra não começar” e embala versões e aversões para o começar, um conjunto que traduz, músicos e platéia, em seus receios, expectativas, naquilo que fica em suspensão até o começo começar, avançar e se arranjar; um conjunto que traduz também um meio para sair do começo: fazer o começo passar. Passar num tempo justo, passar com esperanças, passar e até ficar bom.

³ Poema ESCOVA. Memórias inventadas: a Infância. São Paulo: Planeta, 2003

Este é mais um estudo **relacionado** aos saberes dos professores. Este relacionado, frisado, é a palavra-meio que escolhi para começar. É a palavra que gostaria de “escovar” nesta introdução e que escolhi para me ajudar a remontar, nesta parte do trabalho, os motivos e influências que reuni para fazê-lo. Relacioná-los para que vocês possam situar melhor meus pensamentos e minhas falas, nos meus modos de dissertar e, como diz o poeta, remontar suas oralidades, suas significâncias, remontar clamores...

Posso adiantar que os motivos que me influenciaram ou as influências que me motivaram aparecem neste texto em circularidade, aliás, me aconteceram (e acontecem) em circularidade, portanto foi difícil separar esses estímulos: o que seria exclusivamente da ordem das razões, o que seria da ordem dos clamores ou das inspirações.

O que deveria ser descrito primeiro? Quais as seqüências? Como delimitá-los? Como acomodá-los no desenrolar linear da escrita?

Novamente o “relacionado” me parece a palavra propícia, continuando a escová-la penso que poderemos avançar.

O relacionado frisado do começo é porque busco neste trabalho dizer com os professores, com seus modos ditos e não ditos, com alguns de seus feitos, algo mais sobre o ofício de ensinar. Dizer e não avaliar, dizer e não pregar, dizer e não tutelar, dizer para, como salienta Pacheco (2007a) “contribuir, testemunhar, nada para além disso”.

Testemunhar aquilo que muitas vezes não se dá a conhecer no trabalho daqueles que constroem a educação; testemunhar o interior da ação educativa como disseminadora de ações, reflexões, alternativas e novos sentidos para a sala de aula, para o que-fazer docente, para o que-fazer do pesquisador, para as vivências de escola. Contribuir corresponderia à tentativa de engajar o estudo em intercâmbios úteis entre teorizações e práticas, intercâmbios que reconhecem e valorizam a escuta de muitas vozes, “todos aprendendo com todos” (CANÁRIO, 2007).

A pesquisa inspirou-se em análises curriculares, que se concentram e têm como ponto de partida a escola, o ensino e o currículo existentes, aquilo que é realizado e produzido nas escolas, aquilo que está ao nosso alcance - reflexões que procuram aperfeiçoar e redefinir o enfoque curricular, ultrapassando a vertente mais tecnicista, prescritiva ou as teorizações distantes da realidade escolar. Goodson (1995) propõe como mensagem fundamental para o desenvolvimento da teoria curricular, que seja útil, que parta da realidade atual, que se concentre e desenvolva no entendimento das formulações e realizações curriculares e suas reformulações ao longo do tempo; em suas palavras, “não necessitamos de teorias sobre

prescrições curriculares, mas de estudos e, eventualmente, de teorias sobre elaboração e aplicação de currículo” (p.55).

O mote para o estudo é exatamente esse: a elaboração e aplicação do currículo num espaço escolar concreto, particular e o protagonismo docente nessa dinâmica como questão central para a investigação.

As indagações dizem respeito a determinados aspectos das formulações curriculares empreendidas pelos professores e seus efeitos sobre as experiências educativas que criam, enfatizando, especialmente, suas tomadas de decisão e posicionamentos nesses processos.

Nessa tentativa de desvelar alguns dos limites e horizontes em que os professores inscrevem suas elaborações curriculares, espera-se encontrar alguns dos caminhos que percorrem na construção, desenvolvimento e afirmação de sua autoridade profissional. Sendo assim, este estudo pretende enredar e discutir esses dois temas: currículo e autoridade docente.

A justificativa para a escolha dessa temática baseia-se no valor dos saberes da docência⁴, na importância de se estudar tais saberes, promovê-los, registrá-los, divulgá-los para que ganhem maior relevância, visibilidade e permanência, para que essa memória seja preservada e atualizada como subsídio para outros educadores, para a valorização profissional de toda a categoria e enriquecimento do debate educacional (PRADO; SOLIGO, 2007).⁵

Ao comunicarem suas experiências, os professores reconstróem a história da prática docente, das escolas, das disciplinas, dos debates educacionais, a história de seu tempo. Ao resgataremos seus modos de fazer e dizer a prática docente elaboramos um repertório de conhecimentos para o ensino baseado nos saberes que os professores utilizam e mobilizam nos diversos contextos de seu trabalho cotidiano, que é também o contexto de suas escolhas, contingências, opções e posicionamentos.

⁴ Lopretti (2007), em reflexões sobre a diferenciação entre saberes e conhecimentos docentes, apresenta para a questão a seguinte afirmação: “os saberes elaborados no cotidiano escolar representam o resultado do trabalho docente que ultrapassa os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros [...]” (p.53). Reunindo algumas referências teóricas, chama atenção sobre o caráter adquirido desses saberes por meio das experiências vividas pelos professores em suas ações e confrontações com as realidades de trabalho. Relaciona o conceito de conhecimento a um *corpus* composto pelas produções e racionalizações da atividade científica; já os saberes, são entendidos como um conjunto de práticas sociais, não sistematizadas, porém orientadoras das ações e juízos cotidianos. A autora também reapresenta para essa questão o caminho da transversalidade: “acreditando que conhecimentos e saberes embora sejam duas maneiras diferentes de se relacionar com o contexto e as experiências educacionais, seja na escola, seja na universidade, eles se dão numa relação de complementaridade, não hierarquizada, nas quais são múltiplas e mútuas as interações estabelecidas” (p. 53).
Compartilhamos e pautamo-nos nessa significação para o saber/conhecer docente.

⁵ Canário (2007) prefaciando esses autores ressalta ainda a relevância dessa perspectiva sobre o saber docente como algo fundamental na superação “dos vários tipos de tutela que, sobre os professores, tendem a exercer-se”.

Segundo Tardif (2000), “os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (p.18). Essa marca, da disposição e sensibilidade para conhecer pessoas, que constitui uma das principais características do trabalho docente, também nos convoca a conhecer e dialogar com as singularidades docentes. Esta é a instância de valorização dos saberes docentes que nos conduz à questão da identidade profissional do professor.

As identidades docentes mudam, transformam-se, respondem a múltiplos fatores (as maneiras como são representados, vistos ou posicionados nos diferentes discursos, seu histórico pessoal e familiar, suas condições concretas de formação e trabalho), são constantemente negociadas e, como afirma Pimenta (2007), vão muito além dos discursos, construindo-se nas significações que os professores como atores e autores atribuem à docência “a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (p.19). Sendo assim, os sentidos de suas trajetórias permitem-nos compreender as próprias significações e atributos que a profissão docente vem assumindo ao longo do tempo, as identidades que se fabricam em nossas diferentes realidades de docência; suas crises, transformações, revisões e validações em nossa sociedade.

Outra razão para empreender esta pesquisa relaciona-se à minha experiência na vida miúda da escola como professora, orientadora e coordenadora de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. Em inúmeras ocasiões pude compartilhar um grande sentimento de receio, de dificuldade, de inquietude ou despreparo dos professores para assumirem o currículo em suas mãos. Acompanhei os caminhos inusitados e tantas vezes árduos para se desenvolver ou apurar o senso de autonomia, com exigências elevadas de comprometimento, disposição e suporte em diferentes níveis. Também pude vivenciar o impacto educativo sobre as crianças e a comunidade e a enorme satisfação dos professores ao se sentirem autorizados, prestigiados e responsáveis pela seleção e organização dos conteúdos, pela elaboração de trabalhos e construção de experiências de qualidade intelectual, integrativa e imaginativa para todos, educadores e educandos - vivências que vão muito além das prescrições formais.

Neste ponto, em que inspirações e razões tomam forma, aproveito a citação de Canário para reforçar nessa escrita o tom do eu e do nós, ou seja, sua dimensão de construção singular

e plural: a pesquisadora e seus inúmeros pares, tantos outros educadores⁶; os educadores que me influenciaram e influenciam, os educadores com os quais dialogo cotidianamente, os interlocutores ausentes e presentes nos intercâmbios que a pesquisa propicia e, como descreve Farias (2006), compõem as vozes visíveis e invisíveis que nos tomam neste processo de dissertar. A escrita da dissertação, ou a minha escrita, torna-se assim nossa escrita em alternâncias.

Pacheco (2007b) em análise sobre as possibilidades de a escola elaborar seus projetos educativos e curriculares numa perspectiva emancipatória, sublinha como fundamental “a valorização da autonomia e da participação dos actores na construção auto-referencial do currículo e num diálogo permanente com a comunidade” (p.210); nesse sentido, denuncia a secundarização da autoridade profissional das escolas e dos professores na organização curricular, e mais, enfatiza a busca nas práticas escolares de princípios para a compreensão da realidade escolar, seu potencial de mudança e contribuição para uma nova escola e novos currículos. Destaco desse pensamento dois efeitos importantes para a pesquisa, em primeiro lugar a centralidade que atribui à autoridade das escolas e dos professores na organização curricular; em segundo lugar, a necessidade de se explorar sentidos possíveis para essas autoridades, suas significâncias...

Antes, porém, de partir para o diálogo teórico com os autores e estudos que instigam e orientam este trabalho, gostaria de falar um pouco sobre mim e com isso falar mais sobre o processo de pesquisa em mim.

Uma pesquisa não se dá de forma desapegada, “cada investigador reage ao mundo de modo particular, segundo a sua intuição e a sua imaginação” (PACHECO, 2007a, p.92), as subjetividades alimentam sua criatividade e reflexividade e vice-versa, esse é o campo das implicações do fazer pesquisa, do valor das experiências pessoais (que são relacionais) na interação com o objeto/sujeito/situação/fenômeno a ser conhecido. Nesse sentido, entendo que minhas escolhas e atuações também se inscrevem naquilo por que passei e me marcou, os ecos do passado no presente e o presente ecoando... Sendo assim, insiro neste trabalho certas recordações, certos retratos, que podem revelar outros ângulos, outros planos, projetar outras luzes e sombras sobre os cenários desta pesquisa.

⁶A palavra educadores, neste trabalho, refere-se ao coletivo dos profissionais da educação formado pelos professores, gestores, formadores de professores, pesquisadores e acadêmicos.

TOMAR A PALAVRA PARA UM “OLHAR POR DENTRO”⁷

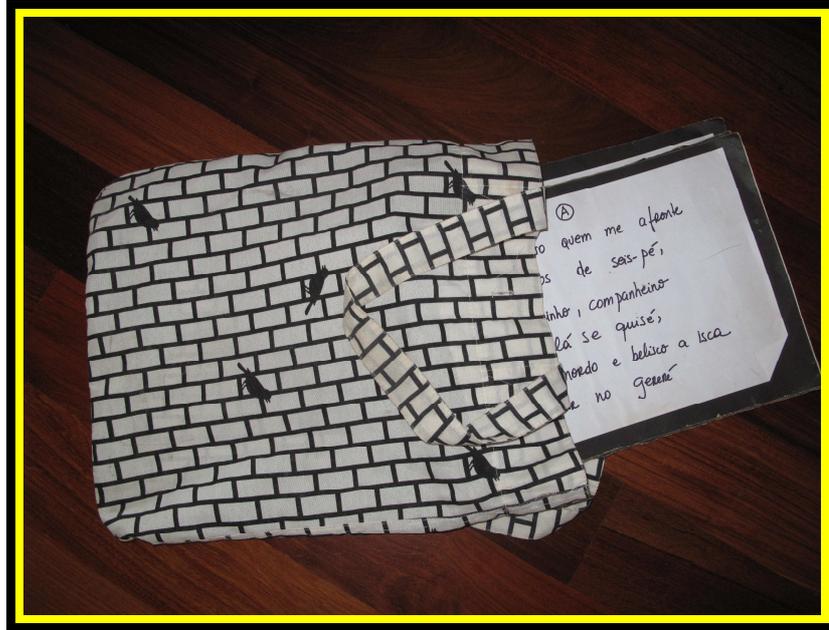


Figura 2: Dentro e fora

A expressão “tomar a palavra” é empregada aqui justamente no sentido de ingeri-la, de levá-la para dentro do meu corpo e da minha mente e processá-la em lembranças escritas. O mestrado me “aconteceu” num período de encerramento de um longo ciclo profissional - um ciclo de duas décadas - um momento delicado de inúmeras despedidas, conclusões e elaborações sobre minha trajetória profissional, sobre a teia de significados e relações que havia construído como educadora e as memórias de vivências numa mesma escola, não apenas uma escola em que fui trabalhar, que me recebeu, mas uma escola que ajudei a idealizar e construir e na qual promovemos, entre as incontáveis crônicas, funções e tribulações escolares - corriqueiras, inusitadas ou improváveis - aquilo que vou nomear como infinitos acolhimentos, experiências particulares.

O trabalho com os professores na orientação e coordenação pedagógica, especialmente na produção e implementação de currículos são, para mim, marcas dessa ordem, especialmente acolhedoras, pois envolvem tanto a atmosfera de cumplicidade, intimidade e afeto das situações acolhedoras, quanto à experiência da escola como uma usina, como um

⁷ Emprestamos essa expressão de Pacheco (2007a) referida em texto no qual analisa os limites impostos à investigação pelas opções metodológicas assumidas.

organismo muito vivo, desafiador, criador, que imprime em seu entorno, a vitalidade como dinâmica; nessas circunstâncias vivi trocas e aprendizados entre adultos educadores que trouxeram mais coerência e “boniteza” aos modos de desenvolvermos nossa docência, principalmente em direção à renovação dos fazeres e do como ser professor. Arroyo (2004), afirma que “o como condiciona o que somos” (p. 110), “as formas como produzimos nos produzem” (p. 115), tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que dentre os ensinamentos que prevalecem para a vida estão, sobretudo, aqueles relacionados às “posturas, processos e significados que são postos em ação” (p. 110) nos atos de educar; aquilo que Paulo Freire (2002) nomeou como “pormenores da cotidianidade” (p.25).

Nos versos de Jorge de Lima (1893-1953) encontrei imagens e sentidos, intuições e pensamentos, metáforas para o como me vi, percebi e encorajei diante do portal aberto pelo mestrado:

(...)

Mesmo nesse fim de mar
Qualquer ilha se encontrava,
Mesmo sem mar e sem fim,
Mesmo sem terra e sem mim.

Mesmo sem naus e sem rumos,
mesmo sem vagas e areias,
há sempre um copo de mar
para um homem navegar.

Nem achada e nem não vista
Nem descrita nem viagem,
Há aventuras de partidas
Porém nunca acontecidas.

Chegados nunca chegamos⁸

(...)

Certamente havia um copo de mar para se navegar...

Sou a terceira entre quatro filhos, a primeira menina depois de dois varões. Não demorou para que tivesse uma irmã, uma irmã que usava óculos. Esse acessório levou nossa família à São Paulo inúmeras vezes, a prédios altíssimos, consultórios escuros, testes de visão, imagens e peças de globos oculares em cortes, rua Augusta, lanches em magazines, hospitais,

⁸ Invenção de Orfeu, canto I, poema II, Editora Record, 2005.

cirurgias, ortópticos, óticas, tampões, rezas, enfim, experiências contínuas para pensarmos muito sobre o significado de se enxergar bem e desejarmos enxergar bem. Esse acessório movimentou minha meninice, e é claro que eu morria de vontade de ter um só pra mim.

Vim nascer no interior de São Paulo, em Sorocaba, na cidade de meus avós, de meus primos, da família extensa, na cidade das minhas férias, uma cidade em que nunca morei. Vivi minha primeira infância em cidades com vistas para o mar, Paranaguá e Santos, cidades com portos, cidades de trabalho do meu pai, talvez por isso metáforas de mar sempre me afetem (lembra-se dos clamores das conchas?). A escola “primária” experimentei numa cidade sem mar, uma cidade com aeroporto, Campinas, uma nova cidade de trabalho do meu pai.

Eu gostei muito de ir para a escola, diferentemente de meu irmão número dois, eu pedia para ir à escola. Este meu irmão não se conformou à/na escola; por todas nossas fases escolares, acompanhei sua rejeição, seus boicotes e fugas, uma sucessão de embaraços e desistências. Continuei gostando da escola.

Fui aluna de um colégio de freiras, só para meninas, até o fim do “ginásio”; o “colegial”, foi num colégio de padres - havia meninos. Frequentei escolas privadas por todo esse tempo, diferentemente de meus irmãos mais velhos que ainda alcançaram o “Orosimbo Maia e o Culto à Ciência”⁹ em boa fase.

A fase do vestibular foi completamente torturante, pois novamente, e sem possibilidades de empurrar essa decisão mais para frente, deparei-me com o dilema do que estudar (a ocasião anterior fora no momento da opção para o colegial, curso normal ou o quê?), apesar de uma vontade inquietante de ser professora, sentia temores sobre o que o futuro me reservaria nessa profissão, além disso as expectativas familiares impulsionavam outros vãos. Graduei-me na Unicamp como economista, num curso heterodoxo para os padrões da época, com muita ciência social, composição que certamente me alimentou e segurou até o fim do curso; meu futuro marido também estava na turma e sua convicção e compreensão das ciências econômicas me fizeram acreditar que tudo aquilo, um dia, ainda faria algum sentido. Não tardou para que o tempo lhe desse razão.

Por conta da aluna que fui em História Geral e Formação Econômica do Brasil III, recebi um convite para trabalhar, num centro de pesquisas em São Paulo. Fui trabalhar no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), auxiliando em pesquisas sobre a conjuntura econômica brasileira, levantando dados, redigindo relatórios, acompanhando indicadores, ouvindo e aprendendo com as análises complexas que nossos mestres/chefes

⁹ Escolas (estaduais) históricas da cidade de Campinas - SP.

tinham que produzir mensalmente diante de um país de inflação crônica, à beira da estagnação econômica, com recordes em desigualdades sociais, um país que se redemocratizava, um mundo que assistia a queda do muro de Berlim e diminuía as resistências à globalização (na mesma proporção em que aumentava a falta de compreensão sobre seus efeitos); momentos de enormes desafios à manutenção da democracia brasileira, à expansão econômica do país e sua adaptação às regras/dinâmicas/ameaças da competição internacional, sua inserção na nova ordem mundial. Essa imersão em pesquisa econômica iniciou-me como pesquisadora e pesquisadora de mim mesma, foi um movimento que ajudou a dar contornos cada vez mais nítidos às tentativas que eu ainda deveria empreender para tornar-me educadora.

Ainda em São Paulo e trabalhando no Cebrap, fui fazer um curso de formação de professores no Centro de Estudos da Escola da Vila – uma escola de vanguarda e “alternativa”, como se rotulavam as escolas não tradicionais, no final dos anos de 1980. Ao final do curso, veio o convite para ser professora (um dos meus diferenciais referia-se justamente a sólida formação em outra área das humanidades) e, dessa vez, não me torturei, aceitei o convite e mudei de área, muito feliz e acompanhada pela perplexidade geral daqueles que conviviam comigo.

Minha estréia como professora, em 1988, deu-se em grande estilo, fui professora assistente de Sônia Barreira¹⁰, fui orientada por ela, e éramos as duas orientadas por Telma Weisz¹¹. Esse primeiro ano, foi absolutamente determinante para a minha nova formação; tive o privilégio de conviver por um ano, diariamente, com uma professora altamente capaz, experiente, exigente e generosa, e nossos encontros com nossa orientadora eram, para mim, como uma visita a um oráculo. Como eram necessárias essas reuniões! As origens de meu profundo respeito e convicção na potência de práticas compartilhadas estão aí: nas trocas entre as percepções novatas e veteranas, no tempo de se pensar junto, nos desenhos dos

¹⁰ Diretora pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Escola da Vila em São Paulo.

¹¹ Telma Weisz é doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foi uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, consultora do MEC, supervisora pedagógica na elaboração e implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. Hoje ela assessora o Programa Além das Letras e é responsável pela supervisão e implementação pedagógica do Programa Letra e Vida e Ler e Escrever no Estado de São Paulo. Telma Weisz tem sido uma liderança no trabalho dos alfabetizadores, trazendo contribuições para o esclarecimento não só das questões da didática do ensino da língua como também sobre a formação de professores e coordenadores pedagógicos engajados na importante tarefa de alfabetizar alunos na escola pública. Currículo obtido em www.alem dasletras.org.br – Acesso em 15/07/09.

caminhos a trilhar, os causos, as causas, as políticas, as teorizações, as imaginações, as perspectivas.

Preocupada com minha certificação para a nova profissão, apesar dos frequentes cursos oferecidos pela própria escola, busquei o mestrado em educação na Unicamp e fui aceita com um projeto sobre “A educação e a economia nos anos 80: mais uma década sem milagres” e bolsa da Capes/CNPq. O ano de 1989, literalmente, transcorreu pelas marginais de São Paulo e pela rodovia Anhanguera – Escola da Vila/Unicamp. Nesse ano também me casei e comecei a gerar minha primeira filha, deixei o mestrado no final do ano seguinte, mais uma vez, acompanhada pela perplexidade de quem estava por perto.

Em 1992, a família cresceu com a chegada do segundo filho e novas reviravoltas, a mudança para Ribeirão Preto, uma cidade solar e familiar, a cidade do meu marido e a cidade em que eu vinha dar à luz meus filhos pelas mãos de meu sogro/obstetra. Em dois anos, nossa família tornou a crescer com a chegada da caçula, mas nesse meio tempo, fundei, num trio de educadoras, uma escola de educação infantil e ensino fundamental. Minha escola por 16 anos, a escola que me ensinou a ser muitas, a colocar em ação identidades e vozes múltiplas e que me fundou como coordenadora e orientadora pedagógica. Eu não sabia como ser tantas, eu também não tinha muito tempo para pensar exatamente sobre isso, mas tivera grandes orientadoras e experiências rotineiras e positivas de trabalho colegiado em São Paulo, a essa herança eu me agarrei e essas práticas perpetuaram-se em nossa escola - as reuniões semanais de orientação com o professor e as reuniões pedagógicas com toda equipe de professores eram sagradas.

Tanto em São Paulo quanto em Ribeirão Preto, as reuniões com toda equipe eram precedidas de um lanche coletivo, o intervalo e a comida eram restauradores, nos alimentávamos e relaxávamos um pouco, as tensões baixavam, o informal se expandia, o que abria caminho e nos dava fôlego para uma nova rodada noturna de estudos e discussões pedagógicas. Mas foi nos tempos e espaços de orientação de professores, que os mergulhos no currículo foram mais profundos e marcantes para mim, estes foram espaços altamente formadores como pessoa e profissional, tais reuniões cuidavam da singularidade de cada sala de aula, de cada turma, de cada educador e da interação entre educadores próximos, cuidávamos de uma multiplicidade de demandas educativas - contínuas, variáveis, rotineiras, extraordinárias demandas.

Há pouco mencionei as tensões, o magistério sofre e produz inúmeras, há pressões de toda ordem, as próximas, as locais, as globais - o magistério não é uma realidade suprassocial;

poderia elencá-las, as vicissitudes tão conhecidas com as quais nos defrontamos, o emaranhado de questões e emergências do trabalho cotidiano: o clima e relações na sala de aula, entre os pares, a organização dos tempos e espaços, os ritmos e rituais, a produção coletiva, a produção de registros, o domínio de variadas linguagens, as novas pedagogias, as normas, as reformas, as reciclagens, a categoria, o salário, o estresse... entretanto ao nos apoiarmos no diagnóstico do “mal-estar educativo” sintetizado por Cortesão (2006)¹² encontramos um entendimento direto e profundo desses males, daquilo que nos passa a todos, atingindo a todos. Não escapei, atordei-me e esgotei-me com os padrões de eficácia, de excelência e sucesso proclamados e exigidos (o máximo de produtividade, de resultados, com o mínimo de dispêndio), exacerbados no contexto da escola privada, a qual, se pensada no bojo das aspirações e lutas por uma sociedade igualitária, não deveria existir, seria um não lugar, e nesse sentido, o ensino básico privado assim como o abandono da escola pública encarnaria a persistente e contundente disfunção e injustiça do sistema de ensino brasileiro. Eu trabalhava neste lugar (um não lugar?), o lugar de escolarização das classes médias e elites. Isto me causou certos constrangimentos, certos embaraços adicionais no exercício do magistério, no entanto, a caminhada na docência e a contextualização das instituições numa perspectiva histórica (as diferentes tendências e embates políticos, sociais e educativos) nos conscientizam e situam nas diferentes arenas da prática profissional, na complexidade do campo educacional, bem como situam nossas práticas e idéias pedagógicas; e é por aí, por essas idéias e práticas que nos significamos no campo, produzimos sentidos, sempre e inevitavelmente junto com os outros, no labirinto do estar/agir conjunto.

Olhando para meu próprio umbigo, penso ter sido esta a minha grande sorte e o que me manteve na profissão: tive interlocutores, tive parceiros, experiências de grupo e de conversa (todo tipo de) em espaços formais. Evidentemente boa parte dessas conversações plantou meu tema de pesquisa e, inevitavelmente, são convidadas para a minha experiência como pesquisadora.

¹²Ao enquadrar a escola e o ofício do professor (incluindo seu risco de extinção) no desenvolvimento competitivo e agressivo das economias e na disseminação da orientação neoliberal nos diferentes domínios da vida social, traz para a análise das realidades educativas aspectos cruciais como a rejeição à culpa da educação ou ao papel de bode expiatório que tentam imprimir-lhe diante dos graves problemas enfrentados pelas sociedades contemporâneas. “A ‘histeria política’ [...] abate-se sobre a educação, tentando encontrar nela um bode expiatório para problemas que, afinal, parecem ser de origem bem mais complexa e que são aqueles com que a globalização das economias se debate actualmente” (p.52).

Há uma anedota em nossa família que ilustra muito bem essa constante do meu ofício. Meu filho do meio, aos 4 anos, durante um estudo escolar sobre a profissão dos pais responde assim à pergunta da professora:

- Lucas, o que sua mãe faz na escola?
- Conversa.

Bobbio (1997) refere que “não basta conversar para empreender um diálogo. Nem sempre aqueles que falam uns com os outros falam de fato entre si [...] (p. 10). Espero que este estudo farte-se das palavras, pensamentos, ações e interações mobilizadas em seu percurso e que dessa forma possamos ampliar nossa capacidade de dialogar, de trocar argumentos, organizar entendimentos e diferentes perspectivas para os horizontes do ser professor, realizar o ensino, produzir conhecimento na escola. Nesse sentido, abre-se aqui mais uma reflexão sobre a cristalizada visão da autoridade profissional dos professores e busca-se alguma contribuição para a promoção de práticas e concepções do trabalho docente que façam frente ao enfraquecimento do professor, da pedagogia ou da sala de aula.

A AURA DA PALAVRA

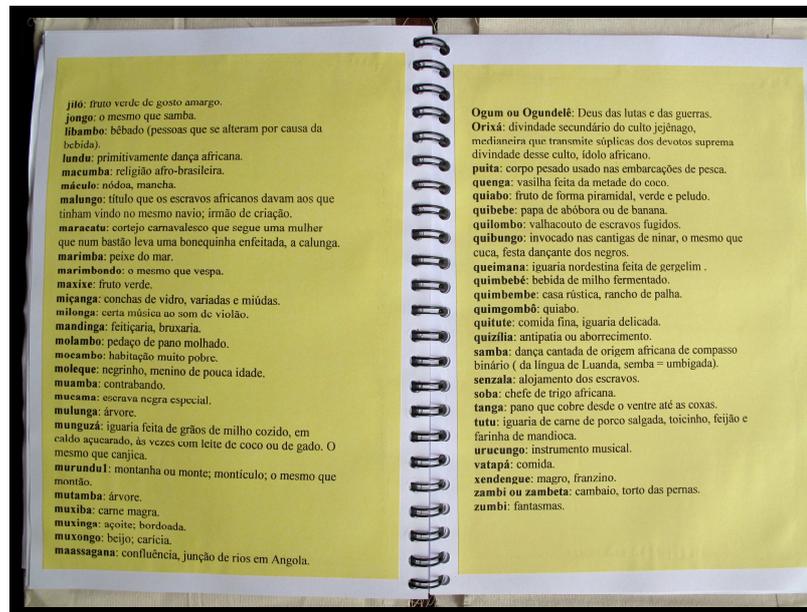


Figura 3: Dicionário

Retomando as considerações iniciais sobre a relevância dos saberes necessários à docência e seus reflexos sobre as práticas sociais de ensinar e aprender, rerepresentamos o tema de pesquisa, seus objetivos e questões norteadoras.

O tema refere-se às relações entre autoridade docente e currículo. Objetivamos investigar, a partir das narrativas de professores sobre determinadas experiências educativas, expressões de sua autoridade profissional na elaboração curricular e os efeitos sobre os conteúdos, procedimentos e relacionamentos que imprimem às suas práticas. As questões que norteiam o olhar investigativo podem ser sintetizadas da seguinte forma: Como tomam as decisões para a seleção e organização dos conteúdos? E a escolha dos procedimentos? Como se articulam as relações na sala de aula? Quais as identidades que se quer formar?

Noutra vertente de indagação, almeja-se verificar como as professoras narram experiências em que consideram ter promovido um aprofundamento, um enriquecimento da experiência educativa do aluno. Quais mecanismos relevantes concorrem em tais práticas? Como tratam o conhecimento escolar? Que relações propõem entre as pessoas e os saberes?

Tais questionamentos procuram tratar com os professores do que consideram relevante e por que em suas deliberações curriculares, bem como tratar dos sentidos dos conteúdos e dos procedimentos que imprimem às suas práticas.

Em todo texto, sempre que nos referirmos aos professores, estaremos nos referindo aos professores e professoras, de modo não hierarquizado; da mesma maneira para a palavra alunos (nossa intenção é facilitar a fluência do texto). Em nossa amostra de pesquisa, os participantes formam um coletivo de mulheres, professoras experientes do ensino infantil e fundamental, por isso ao nos referirmos especificamente a esse grupo, utilizaremos professoras.

Definir o que se entende sobre autoridade profissional dos professores e os desdobramentos dessa definição para a investigação é tarefa primeira. A partir daí poderemos verificar de que modo essa definição nos permite compreender e revelar alguns aspectos da prática dos professores, bem como suas conseqüências para o processo curricular. Autores contemporâneos nos auxiliam nessa tarefa de delimitar, atualizar e ressignificar o conceito de autoridade profissional.

AUTONOMIA E AUTORIDADE DOCENTE - relações

Nas últimas décadas, os conceitos de autonomia e autoridade têm sido assumidos como cruciais para a discussão da profissão docente, para entendermos seus valores ocupacionais, sociais e as exigências e qualidades específicas do trabalho docente. Na área educacional, estes conceitos têm sido assumidos pelas mais diversas correntes do pensamento, de formas diferentes, e com diferentes significados e pretensões. A profissionalização passou a ser tema recorrente do discurso pedagógico, político, midiático, acadêmico, repetido insistentemente pelos que têm o controle da palavra pública (CONTRERAS, 2002).

Cunha et al (2004), situam o discurso da profissionalização, como uma das formas de resistência à precarização e desprestígio do trabalho docente - como uma das reações ao seu declínio - cujos aspectos mais evidentes são manifestados pelos baixos salários e pelos fortes mecanismos de controle sobre o exercício do magistério; também apontam nesse discurso a

ênfase dada aos aspectos trabalhistas, à recuperação da distinção e do status dos professores em nossa sociedade e aos investimentos em qualidade da educação.

Evangelista; Shiroma (2003), apontam que a palavra profissionalização, além de tornar-se corrente na área educacional - como princípio para a qualidade da função docente e sua conseqüente valorização - constituiu-se como importante conceito para as políticas de Estado, para a gestação de dispositivos jurídico-normativos que remodelaram a profissionalização de professores no Brasil, e mais, que a política de profissionalização docente estendeu-se na América Latina como “um mecanismo fundamental na reforma do Estado” (p. 38-39).

No passar das décadas de 1980 para 1990, como pontua Saviani (1996), a sociedade brasileira assistiu dentro do quadro das transformações políticas que ocorriam em seu processo de redemocratização, a substituição de uma fase de intensa mobilização dos educadores e de expectativas promissoras - a respeito da universalização da escola pública e melhoria de sua qualidade de ensino - por um período de perplexidade e descrença diante das adversidades profundas e persistentes na educação, com a manutenção “da descontinuidade da política educacional, os vícios da máquina administrativa, a escassez de recursos e a conseqüente precariedade da educação pública”. A década de 1990 acrescenta ainda um agravante na pauta da profissionalização, a força da orientação neoliberal em suas políticas educacionais, que pregava “a importância da educação com redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea boa vontade pública”, visão que repercute, mais uma vez, como desprestígio e descrédito à escola e aos professores (SAVIANI, 1996).

Em qualquer dessas frentes, a autonomia e autoridade dos professores, têm importância central, pois são conceitos relacionados às bases do que constitui o magistério como profissão, tanto em termos do conjunto de saberes e conhecimentos próprios de seu fazer, como em termos do reconhecimento e valorização social que se atribui ou não aos professores.

Como adverte e propõe Contreras (2002), diante de palavras ou expressões com apelo tão forte, diante das “palavras com aura”, que encerram diferentes acepções e conseqüências, é preciso esclarecimentos, esclarecimentos para sabermos o que exatamente se quer dizer, alcançar, modificar, perpetuar, ou transformar na tarefa educativa. E mais, em tais palavras residem significados valiosos que devem ser resgatados, discutidos e reconstruídos pelos

próprios professores (num debate aberto à sociedade em geral) no entendimento do que significa ser profissional, profissional da educação.

O termo profissionalidade¹³ difunde-se na década de 1990 em oposição ao termo profissionalismo¹⁴, no intuito de “resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73). Procura-se com isso, evitar associações redutoras, como demandas restritas apenas a maior status ou interesses corporativistas, e escapar dos limites retóricos da profissionalização, expandindo e aprofundando os sentidos desses conceitos para uma prática educativa que defenda os direitos dos professores e da educação.

[...] poderíamos concordar que a profissionalidade refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*. [...] Falar da profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2002, p.74).

Na profissionalidade não se defendem valores, qualidades e características profissionais a priori, e sim, a partir do que o ensino requer, do que deve ser o ensino e suas finalidades. A subordinação da discussão da profissionalidade e seus atributos, aos sentidos que atribuímos à tarefa educativa, à escola e, conseqüentemente, ao papel de quem educa, é um ponto crucial para o desenvolvimento de nossa argumentação, entretanto, antes de assumirmos essa direção, exploraremos algumas idéias sobre a profissão docente, a fim de encaminhá-las e relacioná-las aos conceitos de autonomia e autoridade que afetam nossa pesquisa.

Flores (2003) explicita que a ênfase no termo profissionalidade reflete também os esforços na tentativa de se superar modos lineares ou restritos de encarar o trabalho dos professores e suas identidades, abrindo-se espaço para uma visão multidimensional do papel de quem educa diante da natureza mutável e complexa do ensino. A autora sintetiza a

¹³ Lüdke e Boing (2004) esclarecem que o termo profissionalidade (cuja origem é italiana) “está associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neo-liberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia de qualificação” (p.1173).

¹⁴ Segundo os mesmos autores, o conceito de profissionalismo “é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação” (p.1173).

profissionalidade como aquilo que qualifica, numa perspectiva crítica, o profissionalismo docente.¹⁵

A discussão sobre a profissão docente, necessariamente, envolve a reflexão sobre a identidade profissional do professor. Garcia; Hypolito; Vieira (2005) em artigo em que discutem as representações da identidade ocupacional, instituídas e veiculadas pelos diferentes discursos, que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola, chamam nossa atenção para a multiplicidade de fatores que interagem entre si na construção dessas identidades. Frisam o caráter heterogêneo da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo, como as principais precauções para essa discussão. A busca das diferenças, descontinuidades, constitui, aos olhos desses autores, um caminho mais profícuo para a investigação das identidades docentes, pois privilegiaria “as narrativas dos professores acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho”, ao invés de enquadramentos em modelos fixos de profissionalismo. Chamam atenção também sobre o papel das práticas discursivas que interpelam os professores (os discursos dos agentes governamentais, das mídias, do meio acadêmico, das publicações especializadas, entre outros), definindo diferentes “regimes do eu” (p.47), especialmente o discurso educacional oficial e o poder de penetração de seus enunciados, que autorizam e geram determinadas expectativas e demandas por determinado tipo de identidade.

Nas últimas décadas, as políticas neoliberais de reestruturação educativa atingiram profundamente a profissão docente. No debate educacional crítico, a ideologia e racionalidade instrumental, tecnocrática, orientadoras das reformas, são alvos primordiais. Giroux (1997) qualifica tais reformas tanto como uma ameaça, quanto como um desafio aos professores; aponta nesses movimentos a crescente perda de poder dos professores em torno das condições de seu trabalho, bem como, a desvalorização da dimensão crítica e intelectual da docência. Dentro da abordagem instrumental a conceitualização, planejamento e organização curricular estão separadas dos processos de implementação e execução; nela os professores são vistos como operadores de metas, executores de programas predeterminados, prestadores de contas às auditorias. Salienta os efeitos nocivos dessas pressões sobre a pedagogia e a sala de aula por torná-las rotineiras, padronizadas, estreitas, e principalmente sobre o professor, que passa a ser encarado como alguém que precisa ser controlado, ser “comparável e previsível” (p. 160).

¹⁵ Encontramos em vários autores e abordagens que tomamos como referência teórica, o termo profissionalismo empregado no sentido de profissionalidade recém delimitado, e mesmo nós, pesquisadoras, no decorrer do texto, alternaremos ambos os termos, resguardando, obviamente, seu sentido crítico.

Ball (2005) aprofunda a questão quando detalha os efeitos das reformas sobre as identidades dos professores. Para o autor a cultura da gestão e desempenho - principais tecnologias das reformas das últimas décadas - provoca uma profunda mudança na formação da identidade profissional dos professores, minando o profissionalismo como prática ético-cultural, erradicando da relação do profissional com seu trabalho a reflexão moral (os diálogos comunitário e interno), o pluralismo e as incertezas. Esse profissionalismo reduz o profissional “à obediência a regras geradas de forma exógena” (p. 542), “é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional” (p. 543). O autor sustenta que as ambições das reformas extrapolam as mudanças técnicas ou estruturais das organizações, reformam relações e subjetividades, atingindo o significado do que é ser professor, sua identidade social.

O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (Egan, 1994) – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local e o controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula é cada vez mais “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia (BALL, 2005, p.548).

Ainda no contexto da tecnização crescente enfatizada pelas reestruturações baseadas em padrões, Goodson (2007) chama atenção sobre o descarte que promovem dos professores com forte comprometimento e senso de missão com a escola (os efeitos sobre aquilo que vai bem na escola), ignorando suas convicções pessoais e propósitos educacionais, ignorando os significados que os motivam na docência, destratando sua biografia profissional, precipitando sua substituição, o que representa a perda de “bens de valor inestimável em qualquer sociedade” (p. 23). Salienta as tentativas das reformas em fechar as possibilidades para “qualquer atuação semi-autônoma” (p. 32) do professor, configurando o ensino como uma profissão adequada aos submissos e pouco criativos. Em suas palavras, “toda essa pressão, ameaça transformar a escola em um local de uniformidade e aridez – não em um lugar em que os padrões se elevarão e a inspiração educacional florescerá (p. 32).

Essas análises mostram interferências e danos das reformas tecnocráticas sobre o cotidiano escolar e sobre a produção da identidade ocupacional dos professores, mostram os impactos consideráveis desses discursos e remodelações sobre a produção da docência, uma

vez que emanam novos valores, reformam relações, subjetividades e compromissos. Entretanto, como alertam Pimenta (2007) em nossa introdução e os próprios Garcia; Hypolito; Vieira (2005), “as identidade docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são” (p. 48) ou pretendem que sejam. A complexidade da vida social faz interagir ou colidir outros fatores que concorrem para a conformação do trabalho docente - como a história familiar e pessoal dos professores, as questões de gênero, das instituições e níveis de ensino em que exercem seu ofício, as esferas de atuação (pública ou privada), as posições profissionais, as formações e qualificações - constituindo esses aspectos também como decisivos para compreendermos a produção das identidades profissionais e sua heterogeneidade.

Assim, pode-se considerar que, a marca da heterogeneidade é a marca dos professores na construção de suas identidades, a partir de seu posicionamento como sujeitos que estabelecem negociações, consciente ou inconscientemente, entre todos esses fatores: as histórias de vida, as condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão e os discursos (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

A marca da heterogeneidade também se reflete na multiplicidade de respostas, de direções da atuação docente (mais ou menos reforçadoras de um ou outro discurso, mais ou menos adaptativas ou críticas) frente às realidades educativas.

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, que pode facilitar e/ ou dificultar a sua prática. As respostas do professor traduzem-se na sua forma de intervenção sobre a realidade em que atua: a sala de aula (AZZI, 2007, p.46).

Esse é um ponto inescapável: ainda que o professor não defina unilateralmente sua prática, tão imbricada pelos complexos cenários e forças sociais em que realiza seu trabalho, define seu papel nela, o professor toma decisões sobre a prática que realiza. Ele é tanto executor das diretrizes marcadas a partir de fora quanto criador das condições imediatas da experiência educativa; o professor enfrenta situações complexas e incertas nas quais “é um problema encontrar o problema”, ao tratar de casos únicos não pode aplicar teorias ou técnicas-padrão, mas um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A imprecisão do objeto, de seus fins, as variadas formas de chegar a resultados parecidos fazem do ensino uma atividade de resultados imprecisos e nem sempre previsíveis. Essa realidade é incompatível com a racionalidade técnica que pretensamente quer desenhar as práticas pedagógicas apoiadas num conhecimento instrumental firme e seguro. Por mais controlada, por mais rígida, por mais tecnicizada que seja uma proposta curricular, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas.

Esse papel de criador de experiências educativas tem nexos importantes com os imperativos morais do ensino e a responsabilidade ética dos professores. Os professores não apenas adequam o currículo às suas práticas, como também adaptam suas práticas para alinhá-las ao currículo - configurando o currículo como uma expressão de seu próprio julgamento e sabedoria (CAMPBELL, 2006).

Essas são concepções e afirmações que, no mínimo, tornam “inoperante toda redução do papel dos professores ao de simples técnicos do ensino” (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p. 544); são asserções que circunscrevem o significado do *ser professor*, no compromisso com diálogos, no valor da reflexão moral e da constante possibilidade de indecisão, “o profissionalismo, nesses termos baseia-se em ambigüidade e pluralismo” (BALL, 2005, p. 541), contrastando com uma racionalidade fechada e acabada para a prática profissional, que a desliga de sua experiência social. São asserções que não assujeitam os professores, não os afastam de seus saberes, de seu convívio com os outros, de suas convicções ou dúvidas e acreditam num ensino com inspiração.

Nosso objetivo, reunindo essas reflexões, foi o de nos encaminharmos e alinharmos a uma concepção da profissão docente que respeita a complexidade e singularidade de cada realidade de docência; que compreende as identidades profissionais constituindo-se continuamente nas interações, nos convívios (ou solidões), e encarando os professores como atores e autores principais desses processos; que reconhece a multiplicidade de exigências éticas que se colocam aos educadores para intervir nos variados ou imprevisíveis acontecimentos educativos; e que, ao estabelecer esses papéis para a prática profissional dos professores, apreende essa prática como profissionalidade.

A autonomia e autoridade docente, como conceitos constitutivos da profissionalidade, configuram-se nesse horizonte como algo maior do que ter determinado controle sobre o próprio trabalho, alicerçam-se numa cultura de compromisso com valores sociais mais amplos e, conseqüentemente, de responsabilidade com a comunidade, nesse sentido, a profissionalidade define-se na vida coletiva, nas interações, na esfera pública. Como salienta

Contreras (2002) a ética das atuações docentes não é um fenômeno isolado, é um fenômeno social, produto da vida em comunidade, “a educação não é um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (p.79). Destaca-se assim a dimensão do coletivo na constituição e desenvolvimento da profissionalidade.

Imaginamos que alguns dos fatores atuantes nos posicionamentos dos professores - em seus juízos, arbitragens, escolhas, criações e compromissos - possam ser captados também em termos do que nossa pesquisa busca perceber sobre a autoridade profissional dos professores.

AUTORIDADE DOCENTE - breve reflexão

Em Cunha et al (2004), encontramos indagações muito relacionadas e pertinentes para nossa pesquisa, uma vez que pretendemos investigar expressões da autoridade curricular e profissional dos professores, a partir dos contextos em que se encontram, quais sejam: como os conceitos de autoridade e autonomia são significados em nossa cultura? O que os aportes teóricos das diferentes áreas trazem para a discussão? Como os professores percebem/ vivenciam/ revelam essas dimensões na dinâmica da docência?

Em nossa pesquisa o foco de investigação está voltado para a “aura” da palavra autoridade, nesse sentido não aprofundaremos as discussões sobre a autonomia dos professores, que é ampla e intensamente tratada por Contreras (2002), no clássico “A autonomia dos professores”, já tão citado neste trabalho. Cabe, ressaltar que esses conceitos, autonomia e autoridade, intersectam muitas facetas das reflexões sobre a prática docente, sobre as práticas educativas que se desenvolvem, de modo que muitas vezes poderemos e deveremos voltar a emparelhá-los em nossa argumentação.

Voltando e centrando-nos na questão da autoridade, tão pouco pronunciada e até evitada no discurso pedagógico, Cunha et al (2004) resumem em seu trabalho algumas abordagens teóricas para a questão, começando por aquela que distingue a noção de autoridade da noção de poder e as relações entre elas.

A autoridade docente, relacionada com sua raiz etimológica¹⁶, apresenta-se legitimada pela obra do professor, suas criações, sua palavra. Já a noção de poder docente, remete à idéia de delegação de poder, de exercício por meio de procuração, ordem, mandato, ou seja, o poder dos professores estreitamente vinculado ao crédito do outro, à delegação, aliás; uma tríplice delegação: cognitiva (o professor como fiel depositário do saber), política (o professor como depositário de um poder cultural, público e laico delegado pelo Estado) e jurídica (a delegação que legitima o exercício de emitir avaliações).

A segunda abordagem coloca a questão da autoridade do professor sob a ótica de um fenômeno institucional, como um efeito institucional: o professor por ocupar um lugar social instituído e historicamente determinado contaria com o consentimento “natural” de sua autoridade. No entanto, isso contradiz a heterogeneidade das instituições e seus agentes, a multiplicidade de valores e visões políticas em circulação e em disputas nesses contextos.

O professor não decide sua atuação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo ou mesmo pela tradição (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Dessa forma, as circunstâncias institucionais podem ou não favorecer a autoridade docente, nas relações sociais embutidas no processo educativo, o reconhecimento da autoridade docente não aparece espontaneamente, nem pode ser dado como estável, sólido, é algo que se dá, toma forma, na ação cotidiana, no aqui e agora, na singularidade das condições concretas em que se dão essas relações.

Uma terceira acepção para que o professor consiga o reconhecimento de sua autoridade seria a posse do conhecimento/ o domínio teórico em determinada área e também o domínio de formas propícias para a comunicação desse conhecimento. A posse desse saber diferente do saber dos alunos, que contém o conhecimento, mais a experiência na condução do processo educativo, constituiria a fonte da autoridade do professor.

A última abordagem apontada para a questão é aquela que abriga a dimensão pessoal constitutiva da autoridade do professor, a importância do sujeito nesse processo, um sujeito

¹⁶ Em artigo sobre crise vivida na USP, ligada à eleição do reitor e sua legitimidade, em que discute a confusão entre poder e autoridade na academia, Ribeiro (2009) refere “auctoritas” como algo difuso, vindo do latim “augere” que significa crescer, desenvolver, animar, embelezar, e que se relaciona a “augusto”. Auctoritas “expressa um sentido moral, um respeito à qualidade. Passa pelo reconhecimento do mérito no pensar, no criar. Na democracia, o poder vem da eleição. Mas nem voto nem nomeação dão autoridade [...] Daí que nela (universidade) deva contar não o poder, mas a autoridade [...] a autonomia da universidade decorre de sua autoridade”. Consideramos que esse sentido de uma auctoritas construída, que se distingue pela qualidade, contribui sobremaneira para nossa reflexão uma vez que expande a compreensão e ilustra (ainda que brevemente) a aplicação do conceito em sua relação com o mérito, com o poder e a autonomia.

com recursos próprios. Os saberes acumulados pela experiência (científicos, técnicos, práticos, relacionais, contextuais) e a trajetória de vida, ensinando sobre as várias dimensões do ser professor. Nesses relatos, personalidade, carisma e vivências do professor emergem como tecnologias de ensino ou interação, sua autoridade aqui, se manifesta como resultado “de uma caminhada, que exige escolhas de formas e procedimentos de agir, de atitudes a serem adotadas diante dos alunos, da vida e da sociedade” (CUNHA et al, 2004, p.10).

Os professores defrontam-se diariamente com questões e dilemas dessa magnitude: alunos, vida, sociedade; encararam esses horizontes como pessoas, atuando na sala de aula, convivendo com a vida de seus alunos, imersos na sociedade, nas complicações da profissão, enfim, num enredamento sem fim com o outro e consigo mesmo. As tentativas de conformação ou controle do fazer cotidiano do professor não comportam sua versatilidade e complexidade, “este, como sujeito, se encontra numa situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo” (ROCKWELL; MERCADO, apud Azzi, 2007, p.42). Seguir perante o grupo, seguir com o grupo, defrontando-se, inevitavelmente e continuamente, com as condições, restrições e desafios que seus contextos impõem aos valores profissionais que assume e compartilha.

No diálogo com esses autores sobre os conceitos de autoridade/autonomia e teoria/prática educativa, reafirma-se a potência desses conceitos (entendidos de forma crítica) para o exercício da profissionalidade docente e para a geração de dinâmicas de resistência dos professores frente ao isolamento, rotinização, excessivos controles e privação das capacidades intelectuais em seu trabalho.

Seguindo esse itinerário de pensamentos sobre o conceito de autoridade docente e os esclarecimentos trazidos por esses aportes, percebemos o quanto de valor educativo e social há que se reivindicar, defender e desempenhar, no modo de se entender o papel daqueles que ensinam.

Contando com essa literatura chegamos a um conceito de autoridade docente, que se multiplica em idéias como autoria (a obra do professor), delegação (o crédito do outro), “consentimento” (um fenômeno institucional), o domínio de um saber (a posse de um conhecimento diferenciado) e personalidade (a dimensão pessoal). Essas idéias também estão presentes no pensamento de Campbell (2006) e ainda se especializam numa especificação da autoridade curricular e autoridade profissional nas escolas e seus impactos sobre a produção

do currículo; nessa abordagem, o conceito de autoridade é trazido para o interior da prática educativa e é o que exploraremos a seguir.

TOPOGRAFIAS - espaços e relevos - DA AUTORIDADE

Em seu editorial para a publicação *Curricular Inquiry* (2006), Campbell ressalta a importância da questão da autoridade - curricular e profissional - para a compreensão dos processos de desenvolvimento e implementação curricular. Esta autora reforça a argumentação de que as divergências e discrepâncias entre currículo planejado e o currículo em ação derivam, fortemente, das crenças e valores pessoais e profissionais dos professores, e que esse é um ponto profundamente implicado na questão da autoridade.

A autora assume o termo **autoridade curricular** para denotar todas aquelas iniciativas elaboradas para promover o aprendizado dos estudantes (incluem-se aqui aquelas ações mais ou menos formalizadas, de caráter oficial ou experimental); refere-se a uma autoridade que emana da defensibilidade inerente do currículo como algo pensado para promover aprendizagens. A autoridade curricular relaciona-se àquilo que se espera dos professores, dada a natureza de sua tarefa e posição, para que honrem as intenções curriculares em suas salas de aula, na escola em que trabalham, nas interações com os alunos, que constituem o âmago das iniciativas curriculares.

A autoridade curricular requer dos professores que prestem contas de sua prática para a administração escolar, para as instâncias governamentais ou para a comunidade, é uma autoridade voltada para autoridades externas, para o outro. Aqui podemos traçar conexões com as noções apontadas anteriormente de uma autoridade delegada, creditada, baseada no domínio de saberes e também modelada institucionalmente.

Santos (2007) incrementa essa reflexão sobre a defensibilidade inerente do currículo, ao problematizar a questão das normas, ou “aversão” a elas, presente na discussão curricular atual. Ao defender a importância de certos ordenamentos para o funcionamento democrático da escola - como o compromisso com aprendizagens significativas e a construção de ambientes que fortaleçam as relações interpessoais - enfatiza uma interação distinta com as normas curriculares. Propõe que as normas direcionem alguns princípios para o ensino, como a necessidade de organização e sistematização dos conteúdos, o papel do professor, e ainda,

que definam valores éticos a serem preservados pela escola, num esforço de se criar respostas para as demandas das escolas, de se criar possibilidades, superando uma visão em que “parece que fica quase impossível, para alguns, aprofundar problemas presentes nos currículos escolares, sem ser prescritivo, e para outros, sem ser moralista, essencialista e metafísico” (p.294).

Ambas as autoras, nos apresentam o currículo configurado como iniciativa pré-aprendizagens, uma vez que estas não acontecem ao acaso, dependem de uma série de fatores, entre eles, o fato de serem direcionadas e definidas por um currículo.

Já a **autoridade profissional**, é localizada por Campbell (2006), “dentro da própria capacidade do professor de exercer o conhecimento pedagógico e curricular com discernimento, juízo e proficiência” (p.111), é uma autoridade parametrizada por forças internas ao professor, resultado de muita preparação, dedicação e experiência. É uma autoridade derivada de seu senso interno de integridade como professor, de responsabilidade consigo mesmo e com o coletivo dos professores, uma expressão de seu próprio julgamento e sabedoria com base em sua prática. Aqui acrescentaríamos: com base em sua prática e em suas teorizações, articulando suas próprias reflexões e demais conhecimentos pedagógicos¹⁷.

Ao mesmo tempo em que os professores fazem escolhas complexas para honrar a autoridade curricular embutida nas expectativas sobre sua prática, estão exercendo sua autoridade profissional para interpretar e reagir a essas expectativas à sua maneira e baseados em suas próprias crenças e valores. Nessa condição, defrontam-se com decisões morais e éticas sobre o que melhor atende às necessidades de seus alunos, sobre que tipo de aprendizagens estão construindo para e com os estudantes e sobre como exercer sua autoridade responsabilmente (CAMPBELL, 2006, p.117).

¹⁷ Paulo Freire (2002) elege o momento da reflexão crítica sobre a prática como fundamental para a realização plena da docência. De acordo com o mestre, nessa reflexão, o fazer e o pensar sobre o fazer criam um movimento dinâmico e dialético em que o saber ingênuo da experiência prática transforma-se em saber rigoroso. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.22). Também na dissertação de mestrado de Farias (2006) encontramos sínteses teóricas que fundamentam essa produção de conhecimentos e teorizações dos professores nos contextos de investigação sobre a própria prática. Nos estudos relacionados, a pesquisa é incorporada ao trabalho do professor, ao seu crescimento pessoal e profissional, e suas contribuições, reconhecidas e valorizadas para o enriquecimento das relações entre teorias, práticas e mudanças educativas. Nessa perspectiva a reflexão promove avanços do conhecimento na ação (intuitivo, espontâneo, experimental) para um questionamento do conhecimento na ação e daí para reflexões e construções teoricamente sistematizadas sobre diferentes dimensões do fazer pedagógico (p.32). Reflexões não estranhas ou distantes da concretude do cotidiano escolar, pois produzidas e socializadas por aqueles que a vivem.

Enquanto a autoridade curricular inclina-se para o outro, para instâncias ou demandas externas, a autoridade profissional sustenta-se como ação (ou reação) integradora, abrangente e refinada, expressão e construção singular do professor.

Os contextos de autoridade, não necessariamente, coexistem em harmonia, vide tensões e complicações que surgem quando os professores interpretam e respondem às reformas, mudanças ou inovações curriculares, bem como quando os próprios professores inventam ou implementam novidades “à sua maneira”, de acordo com sua própria autoridade curricular/profissional. Apesar dessa luta entre expectativas externas e sua integridade profissional, ambas as autoridades demandam responsabilidade e comprometimento com o bem-estar acadêmico e emocional dos estudantes, de todos os estudantes.

O ensino supõe um compromisso moral para quem o realiza, um posicionamento diante de valores educativos e tem efeitos sobre o desenvolvimento dos estudantes como pessoas; o ensino exerce influências e tem conseqüências. Freire (2002) situa a consciência moral implicada na docência da seguinte forma: “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (p.8). É nesse domínio então que localizamos a autoridade curricular e profissional dos professores.

As idéias aqui reunidas definem o exercício da autoridade profissional como **a prática de uma ética** e essa definição permite-nos precisar o eixo de nossa reflexão, que nesses termos passa a ser o das relações entre essas autoridades (curricular e profissional) e a ética - um eixo que nos move a explorar e discutir essas relações e ampliar referências que ajudem a compreendê-las. Dessa forma nossas questões norteadoras poderiam ser recolocadas da seguinte maneira: Quais são os modos de fazer e dizer a prática docente que desvelam a autoridade curricular e profissional dos professores? Que efeitos trazem para a construção do currículo, para a experiência educativa do aluno?¹⁸

Com essa perspectiva em mente e entendendo a autoridade como ação ética, como expressão de um sentido moral, chegamos a um momento mais do que oportuno para clarificarmos os sentidos de ética e moral nessa investigação.

¹⁸ Essa redefinição foi apontada e trabalhada a partir das observações e contribuições feitas pela banca examinadora no exame de qualificação (em outubro de 2009), com os professores doutores Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes e Guilherme do Val Toledo Prado.

AUTORIDADE docente e ÉTICA profissional

La Taille et al (2004), em revisão da literatura educacional (nacional e recente) que versa sobre a relação entre ética e educação, apontam o termo ética aparecendo muitas vezes como sinônimo de moral e mais relacionado a questões de normatização de condutas (conjunto de prescrições sobre deveres, direitos, justiça, dignidade humana). Observam inclusive a predileção pelo termo ética em detrimento do emprego da palavra moral e atribuem esse efeito ao desgaste histórico desta última e conseqüente conotação autoritária ou moralista, o que levaria as pessoas a perceberem como “de bom tom evitá-la” (p. 98). Os autores constataam que a ética pensada como um campo de valores dos quais se derivam deveres prevalece nesses estudos e a distinção entre moral e ética, quando captada pelos autores, trata a primeira como mais relacionada ao agir e, a segunda, ao refletir sobre a ação.

Ainda em suas análises questionam a idéia dessas palavras como sinônimas uma vez que cada uma delas pode remeter a questões distintas (normatização de condutas? reflexão sobre valores?) e apontam como grandes ausentes da “reflexão sobre o fenômeno moral, a referência às virtudes e à busca da felicidade” (p. 99), ou seja, a ética pensada como “vida boa”.

Em Rios (2008) encontramos essa confusão ou identificação entre os conceitos de ética e moral associadas à origem etimológica dessas palavras, pois tanto o vocábulo *ethos* (grego) como *mores* (latino) significam costume, jeito de ser, esclarece a autora, que também considera importante distingui-los a fim de se evitar a banalização dos mesmos ou o favorecimento de atitudes moralistas. Para a autora, o terreno da ética é o da reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana (p.19). Os valores para a ação humana sustentam costumes, comportamentos, papéis e são conferidos pelos próprios homens, em sua relação uns com os outros (p.21), portanto são construções sociais das quais derivam as regras do coletivo de que fazemos parte, os deveres, o que constitui o plano da moralidade. Em suas palavras:

A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela [...] procurar ver claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência. É nesse sentido que ela não se confunde com a moral. No terreno desta última, os critérios utilizados para conduzir a *ação* são os mesmos que se usam para os *juízos* sobre a ação e estão

sempre indiscutivelmente ligados a interesses específicos da cada organização social. No plano da ética, estamos numa perspectiva de um juízo crítico [...] (RIOS, 2008, p.24).

Baptista (2005a) contribui para a questão chamando atenção para o seguinte ângulo na diferenciação desses conceitos: ainda que distintos, são indissociáveis, e diz: “entre a reflexão ética e a vida moral existe uma ligação íntima, um trânsito permanente” (p. 11). O que significa ética e moral profundamente articuladas, ou seja, uma moral de acordo ou subordinada ao que se entende por valores éticos. E nesse sentido considera o primado da Ética sobre a Moral. Boto (2001) reforça esses significados com as seguintes palavras: “viver sob parâmetros éticos requer a eleição de princípios do agir, em consonância com os quais se possa pautar a trajetória de vida” (p. 122), de vida com os outros. Define o sujeito moral como “aquele capaz de distinguir entre o bem e o mal; e portanto capaz de se desviar do caminho prescrito, capaz de decidir, de escolher, de deliberar – pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto” (p.122). Por esse ângulo a ética seria “vida boa” enquanto “vida justa” na esfera coletiva.

Gostaríamos de ressaltar com essas concepções a ética sendo assimilada como matéria próxima de nossa vida concreta, imbricada naquilo que enfrentamos e colocamos em prática nas interações sociais, naquilo que elegemos para o viver, próxima de nossos problemas; uma ética da vida real, que ultrapassa formulações excessivamente abstratas, pouco vinculadas ou persuasivas para as ações humanas.

Assim chegamos à ética como arte de viver, que segundo Hermann (2008) significa o entendimento da ética em suas relações com as emoções, sentimentos e respostas sensíveis que afetam a formação humana. Nessa perspectiva, esses elementos são considerados decisivos para a condução da vida, “trazendo o papel do sensível para o julgamento moral, que nos ajuda a avaliar e ponderar cada situação” (p. 18). Os sentimentos articulados às condições concretas da vida e às normatividades produziram respostas éticas mais efetivas para o bem viver, refinando nossa capacidade de decidir diante de cada situação concreta que nos aflige. Esse tipo de ética defende a experiência dos sujeitos, seu poder persuasivo, e põe “em xeque as normas categóricas, a priori ou obrigatórias” (p.17) para a construção do viver. Esta ética traz para a questão o sujeito e suas experiências, uma dimensão de autoconstrução para a moral (na atenção ao particular frente à multiplicidade de situações ou orientações universalistas), uma perspectiva coerente com o papel de educador e de docência que valorizamos.

Ficamos então com esse horizonte para o conceito de ética, que engloba a convergência da ação ética e do sujeito moral, a ultrapassagem da questão da ética como normatividade abstrata e que reconhece as conversações entre intelecto e emoções como construtoras de nossa capacidade de raciocinar, decidir, agir, construtoras de nossa moralidade. E especialmente para a relação entre ética e prática docente, fazemos nossas as palavras de Cunha e Prado (2007): “A docência ética seria a relação de cuidado e prudência para fazermos nosso trabalho de modo comprometido com o humano” (p. 18).

Gostaríamos de finalizar essa breve reflexão com a mensagem de Boto (2001) frisando a ética como uma questão em aberto - por tratar-se de um tema que faz parte do conjunto “dos grandes temas que tocam fundo a condição de ser humano” (p. 143) - e propondo-nos o seguinte olhar:

A ética, finalmente, é crença e é pacto; é pressuposto e é compromisso; é aprendizado e é experiência; é hábito e é disciplina; é indagação e é convicção; é suficiente e provisória, como a vida (BOTO, 2001, p. 143)

AUTORIDADE DOCENTE - entre currículo e cultura

Voltemos agora para nossa trilha teórica que vinha articulando os conceitos de autoridade e responsabilidade como conceitos que põem em relevo às dimensões éticas e morais do ensino nas discussões sobre o processo curricular, seus caminhos ou descaminhos. Os autores aqui citados inserem a autoridade no domínio das competências para a tomada de decisões e de relacionamento, de enfrentamento de situações diárias complicadas e que geram dilemas do ponto de vista ético; conceitualizam a autoridade docente como sabedoria ética, numa lógica de proximidade pessoal, de abertura, diálogo, atenção e cuidado, sem qualquer traço de autoritarismo (BAPTISTA, 2005b)¹⁹. Aliás, convocam esses dilemas, essas tensões,

¹⁹ Baptista (2005b) caracteriza a sabedoria ética dos professores por meio de competências como hospitalidade, responsabilidade e bondade. “Hospitalidade entendida como a capacidade de abertura, de escuta e de relação, como disposição para acolher a diferença misteriosa testemunhada por outro ser humano e a partir da qual se desenvolve uma responsabilidade activa. Uma responsabilidade que, ao ser investida pelo poder subversivo da bondade, deve ser vivida num contexto de sensibilidade, diálogo, atenção e cuidado. Uma responsabilidade afirmada, portanto, como autoridade sem autoritarismo” (p.6).

as dissonâncias e as vias possíveis de solução, a fazerem parte da formação inicial e do aperfeiçoamento dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Essas visões circunscrevem o currículo como um espaço teórico-prático, como um processo de deliberação no qual os professores participam como profissionais capazes, comprometidos com as necessidades dos alunos e não meros executores de diretrizes, aliás, essa figura de professor executor equivaleria a um professor desprofissionalizado.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), essa deliberação, essa produção de respostas personalizadas no desenvolvimento do currículo, essa mediação do professor é decisiva, inclusive para compreendermos porque os estudantes diferem no que aprendem, na relação que desenvolvem com o aprendido e na própria distribuição social do conhecimento. O professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que a princípio ele tem, sua filtragem não é neutra e implica conseqüências, especialmente, para os estudantes que encontram maiores barreiras para aprender.

Essa é também a compreensão da escola como um lugar que não é neutro, mas profundamente atrelado às questões de poder e controle em nossa sociedade (GIROUX, 1997). A escola espelha determinados recortes, seleções, exclusões e práticas da cultura mais ampla, portanto dissemina formas particulares de vida social, “esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes” (p.162).

O currículo sob esse enfoque expressa uma determinada seleção de cultura, as escolhas que se fazem diante de inúmeras possibilidades. Essa seleção propicia a circulação, o consumo, a criação ou recriação de determinadas visões, valores, relações, que afetam diretamente a formação da identidade do estudante.

Não se mostra, então evidente a íntima relação entre currículo e cultura? Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno de significados (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 95-96).

Dessa forma institui-se o currículo como produto e produtor de cultura ²⁰, outra palavra com distintas acepções, que precisamos elaborar em nossa reflexão. Há inúmeros complementos e sentidos para a palavra cultura: cultura popular, alta cultura, cultura de massas, herança cultural, diversidade cultural, bens culturais, indústria cultural, cultura como descrição de grupos sociais, cultura como autodescrição social, cultura escolar, enfim, a palavra cultura permeando todos os planos e campos de nossa vida social. Coli (2009), em matéria jornalística sobre acesso cultural, afirma ser “difícil encontrar algum lugar que não seja fonte de cultura e informação”. Nesse sentido Santos (2007) chama nossa atenção para a cultura como conceito onipresente e, muitas vezes, como idéia universalizante; e Mellowki; Gauthier (2004) referem-se ao “labirinto das numerosas definições dadas a esse conceito” (p. 539), diante das quais tentamos não nos perder.

Para a delimitação do conceito cultura em nossa pesquisa usaremos o caminho proposto por esses mesmos autores, que sugerem um foco não tanto na definição do conceito, mas num “modo de falar da cultura na escola e também dos professores, cujo mandato oficial os torna agentes de transmissão da cultura” (p. 539).

Em análise sobre a polissemia do termo cultura, Pessanha; Daniel; Menegazzo (2004) realçam a noção de significado como elemento fundamental na constituição desse conceito e a partir daí delineiam a cultura como “produto e processo que impõe significado às práticas humanas” (p.62). Segundo as autoras, esse entendimento permite-nos aprofundar as análises da escola como lugar de cultura e evidenciam na vida interna da escola a constituição de uma cultura escolar - os conhecimentos, valores e comportamentos peculiares que são gerados e experienciados na escola. Desse modo, olhar para a cultura escolar, compreendê-la, implicaria “analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço” (p. 63). A centralidade do significado, por configurar a escola como instituição cultural, permite-nos também ultrapassar as visões que insistem em associar o termo cultura, exclusivamente, à idéia de erudição ou belas-artes (uma cultura formal, objetivada no museu, cinema, folclore etc.), e faz recair as ênfases, na percepção da cultura escolar, sobre os valores, relações, expectativas e comportamentos que se constroem e compartilham nos variados tempos e espaços da vida escolar.

As autoras ainda destacam, para a contextualização da cultura escolar, seu forte vínculo com a cultura da sociedade que a produz e é produzida por ela, portanto ao falarmos

²⁰ Expressão de Madeleine Grumet apud Pacheco (2005).

de cultura escolar não falaríamos de uma cultura alheia, isolada, oposta e sim de uma cultura que reelabora o social e é marcada por ele. Consideramos essas ponderações muito relevantes para a compreensão da cultura escolar, pois a apresentam num sentido dinâmico, de cultura vivida cotidianamente, interiorizada e não cristalizada ou apenas contemplada.

Ainda nessa perspectiva para as engrenagens entre cultura e escola, Mellowki; Gauthier (2004) ressaltam a cultura como matéria-prima: aquele material gerado e circulante em nossa vida cotidiana, em nosso contato natural com os outros e também o patrimônio cultural da humanidade, os conhecimentos e experiências humanas consideradas marcantes para a história humana. Frisam essa matéria como aquilo que nos proporciona modos de estar e de nos comunicar com os outros e de compreender o mundo que nos circunda; a cultura nos fornecendo meios, finalidades, modelos e esquemas de construção das relações. Nas palavras dos estudiosos, “a cultura fornece visões, ou mesmo versões, sempre construídas, que precisamos compreender, interpretar, adaptar, aceitar ou rejeitar” (p. 540) em nossa relação conosco mesmos, com o outro e com o mundo. A cultura é o encontro com o que já existe e as permanências, transformações ou mudanças que se processam na vida das pessoas advêm desses encontros.

E para a escola, o que significaria essa perspectiva do encontro? Para o ofício de ensinar? Para o currículo?

Para esses mesmos autores, essa perspectiva não é a de aumentar no currículo o número ou tempo de disciplinas com conotação cultural, e sim, importarmo-nos com os esforços de interpretação, crítica e contextualização dos referentes culturais em benefício da formação dos alunos. Importarmo-nos com uma cultura “que não se reduz a uma soma ilimitada de conhecimentos, uma cultura que é ao mesmo tempo, conhecimento e relação construída, relação em construção” (p. 543). E para o professor, essa dimensão do relacional vem confirmar seu papel e responsabilidade como herdeiro, intérprete e crítico da cultura (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004); mais um horizonte de prática ética para o exercício de sua autoridade curricular e profissional.

A abordagem da cultura escolar como encontro, que como vimos é bem mais do que o encontro com determinadas formas, mais reconhecidas, prestigiadas ou hegemônicas de expressão cultural, nos remete a reflexões sobre o papel e lugar da cultura popular no território escolar. As relações entre as culturas escolar e popular constituem um amplo e controverso campo no debate educacional e curricular contemporâneo, por esta razão e pelas contribuições valiosas que já se colhem nesse campo, não poderíamos deixar de incluir

algumas palavras sobre esse tema em nosso trabalho, especialmente, sobre a perspectiva que defende a importância pedagógica da cultura popular.

Mais uma vez, recorremos a Giroux (2006), que repensando o conceito de popular, propõe a consideração da cultura popular na escola “como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um, dentro de uma experiência pedagógica” (p. 105); dessa forma, desloca o debate para além das discussões em torno das qualidades estéticas ou formais das culturas populares ou de como ou quanto esse tema deveria aparecer nos programas escolares. Compreendendo a cultura popular como plataforma de uma pedagogia que ratifica a realidade concreta da diferença, instala a discussão sobre a diferença vivida como base para o ensinar e o aprender. Esse é o prisma da cultura como encontro com a diferença, com outros significados, outros desejos, outros modos de vida, de expressão, enfim, com a cultura dos “outros”. Esse encontro, que envolve conflitos, tensões e lutas, é qualificado por ele como possibilitador de “novos investimentos e conhecimentos além da experiência individual e permite, por conseguinte, redefinirmos possibilidades que vislumbramos nas condições de nossas vidas diárias e em condições futuras, ainda não concretizadas” (p.105), possibilidades que ampliem nossas capacidades humanas e sociais. Macedo (2006) traduz essa questão definindo o currículo como “espaço-tempo híbrido de sentidos, no qual culturas negociam sua existência (e inexistência de forma pura)” (p. 293).

Creemos que esses ângulos culturais expostos - a cultura como manifestação das diferentes experiências, reações e entendimentos frente à vida, constituída de produtos e práticas contextuais e como matéria-prima para a construção das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o ambiente - nos fornecem alguns meios importantes para falarmos da cultura na escola e falar também dos professores, pois nos ajudam a situar a escola como uma instituição genuinamente cultural e os professores como seus atores fundamentais. É nessa perspectiva que gostaríamos de abrigar nossas reflexões, compreendendo o ofício de ensinar como prática cultural e política, influente na criação, preservação, questionamento, ampliação ou superação de significados, conhecimentos, experiências, valores, relações que afetam significativamente as subjetividades em formação e os projetos de vida almejados.

Muito da luta pedagógica consiste exatamente em testar as formas pelas quais produzimos significados e representamos a nós mesmos, nossas relações com os outros e com o ambiente em que vivemos.

Assim procedendo, fazemos uma avaliação do que nos tornamos e do que não mais desejamos ser. Também nos capacitamos a reconhecer possibilidades ainda não concretizadas e a lutar por elas (GIROUX, 2006, p. 107).

Zeichner (2008) afirma que qualquer ação de ensino tem efeitos sobre os estudantes, efeitos pessoais, acadêmicos e políticos, que afetam seu desenvolvimento social, emocional, intelectual e suas oportunidades de vida; nesse sentido, aponta a preparação, amparo e apoio aos professores para a tomada de decisões (que não são inócuas, são complexas, constantes e em várias direções) como algo imprescindível para o ofício de educar democraticamente e, concebível apenas, incorporando-se à formação docente mais clareza política e social.

Nessa espiral de substantivos - decisões, deliberações, discernimento, juízo, proficiência, sabedoria, aspirações, expectativas, integridade, influências, conseqüências, responsabilidade, compromisso, ética, moral - que se delineou em nossa discussão sobre os conceitos de autoridade e repercussões para o processo curricular, chegamos, ou melhor, retornamos a questão das condições sociais mais amplas como plataforma para se elaborar o processo educativo, conectado aos propósitos e finalidades que atribuímos à educação e, conseqüentemente, como uma base que vá ao encontro das necessidades dos estudantes. De acordo com Giroux (1997):

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (p.161).

Sintetiza essa posição nos seguintes termos: “[...] é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p.163).

3 PENSAMENTOS E TRAMAS CURRICULARES I



Figura 4: Matérias

Vivemos tempos em que a escola e a universidade públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente seus estudantes, de falhar na transmissão/ produção do conhecimento. Para fazer frente a essa demanda, vários estudiosos posicionam o conhecimento no cerne da discussão curricular, considerando essa centralidade fundamental e ressaltando a importância do conhecimento no processo pedagógico como uma questão ao mesmo tempo pedagógica e política, uma vez que a educação constitui um direito e impacta fortemente a forma de distribuição de poder e conhecimento em nossa sociedade. Enfatizam a urgência em se superar as assimetrias no acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos, bem como o papel das escolas e universidades nessa questão, contribuindo com a renovação e criação de conhecimentos significativos e relevantes.

Essa ênfase convida-nos a refletir sobre que tipo de conhecimento, ou que tipos de experiências escolares deveriam constar do processo curricular. O que seria válido? Quais conhecimentos e experiências constituir-se-iam como instrumentos para o desenvolvimento efetivo das identidades dos estudantes e para a construção de um futuro social mais justo?

Young (2007) entende a questão do conhecimento como uma das mais importantes discussões educacionais de nosso tempo, inscreve sua análise a partir das discussões dos propósitos específicos das escolas, da diferenciação de seus objetivos. Assume e defende a aquisição do conhecimento como a principal missão das escolas e, ao fazê-lo, nos oferece as idéias de diferenciação do conhecimento escolar e conhecimento poderoso para aprofundarmos a reflexão sobre o que se recebe com a educação, qual o alcance do conhecimento recebido ou o que o conhecimento pode fazer com nossos pensamentos e ações sobre o mundo.

A diferenciação do conhecimento escolar relaciona-se à idéia da escolaridade como oportunidade de acesso a algo não trivial, algo valioso, que vai ao encontro das expectativas de transformação social e pessoal de distintos segmentos sociais; refere-se à idéia da escola como transmissora de um tipo específico de conhecimento que não está disponível em casa, na comunidade ou no trabalho. Para tratar desse conhecimento diferenciado, introduz a idéia de conhecimento poderoso e a precisa distinção do conhecimento escolar e não-escolar.

Para o autor, a escolaridade corresponde a um processo que deve fornecer um “conhecimento especializado” (p.1295), um conhecimento diferente daquele que obtemos em nosso cotidiano, um conhecimento que possibilite oportunidades “para além de circunstâncias locais e particulares” (p.1297). Define o conhecimento poderoso em nossa sociedade como conhecimento especializado incluído em diferentes domínios (muitas vezes relacionado às ciências, aos conhecimentos que independem dos contextos imediatos), e convoca práticos e teóricos da educação a promoverem igualdade social por meio da distribuição de conhecimento poderoso. Em sua reflexão, o conceito de diferenciação do conhecimento é crucial para as decisões educacionais, pois está associado ao propósito e prioridades das escolas e implica considerar tanto o que os alunos trazem para a escola, como extrapolar essa base de conhecimento particular, criando acessos a outros domínios do conhecimento.

Então a pedagogia irá sempre envolver um elemento daquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu chama indiretamente e, a meu ver, equivocadamente, de *violência simbólica* (YOUNG, 2007, p.1299).

Nesse sentido, propõe um questionamento para as escolas sobre as condições internas e externas que têm criado para que os alunos adquiram conhecimento poderoso, sobre como têm lidado com as fronteiras disciplinares ou as fronteiras entre as escolas e outras instâncias produtoras de conhecimento (conhecimento acadêmico, de comunidades locais, do mundo tecnológico e comunicacional), sobre a necessidade de se implantar uma rede na escola, uma reunião ampla e diversa de pessoas envolvidas com educação - os professores, os especialistas, os da “casa”, os de “fora”, os acadêmicos e outros²¹ - para elaborar a seleção dos conhecimentos, sua organização e integração, focadas nos propósitos da tarefa educativa.

As escolas, portanto, precisarão da autonomia necessária para desenvolver esse conhecimento profissional. Ele é a base da autoridade dos professores e da confiança que a sociedade deposita neles como profissionais. Pode ser que essa confiança seja às vezes quebrada; porém, toda forma de responsabilidade deve dar suporte a essa confiança, ao invés de tentar substituí-la (YOUNG, 2007, p.1300).

Young aponta o conhecimento poderoso como muitas vezes associado às ciências e, nessa direção, encontramos em Lopes (2006) - ao indagar discursos sobre integração curricular e supervalorização do conhecimento científico nessa questão - uma reflexão complementar sobre o conhecimento científico e suas relações com o conhecimento escolar. A autora nos leva para um ponto, que é o do questionamento da organização dos currículos pela matriz disciplinar (que permanece predominante em nossa sociedade e, muitas vezes, identifica disciplina escolar como disciplina científica) e por meio dele permite-nos certas conexões com o tema da diferenciação, da especificidade do conhecimento escolar.

Segundo a autora, os contextos escolar e científico constituem espaços bem distintos, com instâncias próprias de conhecimento e disciplinas. As disciplinas nas escolas possuem interpretações próprias da dinâmica escolar, da sala de aula e não dos centros de produção ou difusão das ciências, cujas interpretações não podem ser transpostas diretamente para a sala de aula ou replicadas na escola. Aquilo que se dá com o conhecimento no ambiente escolar configura um campo singular, consequência de propósitos e fusões específicas que imprimem

²¹ Young não inclui os alunos textualmente nessa afirmação, nós incluiríamos, ainda que possamos imaginá-los na categoria “os da casa” ou “outros”. Entendemos que em sua argumentação há uma preocupação central que é salientar a ligação entre as expectativas emancipatórias de quem busca e luta pela expansão da escolarização e a responsabilização de pesquisadores, gestores, professores, agentes governamentais, políticos e demais adultos envolvidos diretamente na tarefa educativa, deixando os alunos num outro plano.

outras características e significados aos conhecimentos ali (re) elaborados. Lopes (2006) ainda questiona o porquê da submissão dos conhecimentos escolares à ciência ou outras forças do mundo produtivo, valorizando e reclamando a pesquisa sobre suas peculiaridades e repercussões. Com essa colocação buscamos frisar essa dimensão da diferenciação do conhecimento escolar, que fortalece a especificidade de sua constituição, de suas propriedades, como algo que potencialmente se distingue, se diferencia, cruza fronteiras, relaciona domínios, assim como sugerem os estudiosos citados.

Moreira (2005), por sua vez, coloca essa questão nos termos de uma escola que capacite o educando a apreender qualquer conteúdo (o direito a toda cultura), criando acessos, entradas, oportunidades que os “desencaixem” dos artefatos culturais familiares e/ ou dos padrões culturais hegemônicos. Seu argumento é a favor das ciências, das artes, dos novos saberes, das novas linguagens, das interações, da capacidade de buscar conhecimentos, do aprofundamento, da sistematização e do rigor. E trazendo a questão para as elaborações curriculares, juntamente com Candau (2006), propõe a escolha de conteúdos que levem os estudantes para além de seus referentes cotidianos, que facilitem a compreensão da realidade em que vivem e que promovam a ampliação de seu universo cultural. Conteúdos que incentivem mudanças individuais e sociais e o diálogo entre os saberes disciplinares e outros saberes socialmente produzidos. Mantendo o foco em proposição curricular, Moreira e Candau (2006) apontam como princípio norteador para a construção coletiva dos currículos o cruzamento de saberes, a reescrita dos conhecimentos escolares em diversas perspectivas, a expansão dos conteúdos escolares usuais, explorando-se e confrontando-se nas escolhas curriculares, os diferentes enfoques e visões de mundo (o olhar subalternizado, a ótica dominante), os distintos enraizamentos e identidades culturais (uma interpenetração de culturas), as trajetórias históricas do conhecimento e suas instabilidades, enfim, com consciência do que se silencia, o que se oprime, o que resiste, o que permanece, o que se abre e agrega, o que se pode construir para uma convivência plural e mais justa.

Ainda sobre a importância de se colocar o conhecimento no centro das discussões curriculares, recorreremos às considerações de Gimeno Sacristán (2000) sobre o quanto a atitude do professor frente ao mesmo, assim como seu domínio profissional específico, condicionam a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura, e o quanto a formação ou aperfeiçoamento do professorado deve responsabilizar-se por isso, por tratar do que é base e valioso para o currículo, abraçando essa questão, não relegando essa responsabilidade para outras instâncias como coordenações, esferas

administrativas, ou instâncias externas à escola, como editoras de material didático ou sistemas de avaliação.

A idéia dos professores acerca do que é o conhecimento tem estreita conexão com os estilos pedagógicos que adotam e isso nos remete à importância de se problematizar suas posições frente ao conhecimento (seu caráter relativo, sua neutralidade, sua universalidade ou obrigatoriedade, por exemplo) e aos propósitos educativos, sociais, que se almejam com as seleções e elaborações curriculares. Nesse sentido, tomaremos essas reflexões como parâmetros, em nosso estudo, para perspectivar o lugar e a dimensão que o conhecimento escolar adquire nas elaborações e aplicações do currículo relatadas por nossas participantes. Que tramas se entrecem? Entendemos que essas idéias implicam posicionamentos e configuram também facetas da autoridade curricular e profissional dos professores “em ação”.

Nas argumentações reunidas até esse ponto, sobre a centralização (ou redimensionamento) do conhecimento nas (re)construções curriculares, parte-se da discussão sobre as finalidades da escolarização, de sua relevância pessoal/social, do resgate da “especialização” do conhecimento que se produz na escola, seu redimensionamento e reescrita, até se chegar à centralidade da cultura nessa discussão. Dessa forma passamos, ao falar de currículo, a falar de conhecimentos situados culturalmente: interpenetração de culturas, ampliação de universo cultural, convivência plural, desencaixes, novas linguagens...

Como abordado anteriormente, pensar cultura implica pensar a diferença, a diversidade, a interação entre tradições, entre pertencimentos múltiplos, o relacional, o encontro, os conflitos, as restrições e, principalmente, as possibilidades. Os caminhos para se lidar com tais demandas e desafios no processo curricular, tornam-se assim questões cruciais para os educadores do nosso tempo.

Na visão de Macedo (2006) a função do currículo, seria criar lugares-tempo híbridos de sentido, lugares-tempo de negociação com a diferença, em que os sujeitos são assumidos como produtores culturais, agentes que se movimentam e manobram. Afirma que mesmo as culturas globais ou hegemônicas também são marcadas pela incompletude, pela ausência dos outros e, portanto, não são totais ou definitivas e que esse espaço pode ser vivido de múltiplas formas; defende que no currículo “tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências”, o que nos permite pensar e realizar lógicas culturais alternativas para a construção do currículo e outros significados para essa experiência.

Goodson (2007) também nos traz e trata de possibilidades para o currículo quando aprofunda seus nexos com o mosaico cultural que nos envolve e expectativas de futuro que

nos movem. Para o estudioso, os velhos padrões prescritivos e disciplinares de currículo, são totalmente inadequados para a sociedade contemporânea, para nosso mundo instável, arriscado e de rápidas mudanças, distantes do mundo do trabalho (que se caracteriza cada vez mais como flexível) e dos anseios dos alunos. Apóia a mudança para um currículo narrativo, uma forma de organização da aprendizagem que se pauta nos trajetos, buscas ou sonhos que nos mobilizam; uma aprendizagem que é estratégia, que se emprega para responder aos acontecimentos, que se engaja no contexto das pessoas vivendo suas vidas. Dessa forma a aprendizagem é vista como algo ligado àquilo que desejamos contar sobre nós mesmos, é situada, tem história e faz história. Goodson (2007) destaca nessa nova especificação para o currículo (que reconhece como ainda longínqua), seu comprometimento “com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas” (p.251), e seu verdadeiro teor de empoderamento para versões de futuro preferíveis.

Observamos e traçamos no diálogo com esses teóricos - a despeito de não nos aprofundarmos no quadro largo e complexo de influências sociais, composições ou confrontações de políticas, sistemas e realidades educativas que analisam - um entrelaçamento forte que nos remete a olhar menos para a forma como o currículo é organizado e mais para o plano da decisão, das interações, vínculos e compromissos que se estabelecem (ou não) em sua elaboração e aplicação, clarificando essa condição como imprescindível para justificá-lo. A mensagem que fica é a da relevância da realização interativa do currículo, de sua escrita situada, e reescrita contínua, “porque sempre será um texto entre outros possíveis” (GIMENO, apud PACHECO, p. 77, 2005).

PENSAMENTOS E TRAMAS CURRICULARES II

Gostaríamos de finalizar essa revisão teórica ressaltando certas contribuições, no pensamento curricular crítico contemporâneo, que nos auxiliam a olhar e refletir sobre escritas e reescritas curriculares, num contexto mais propositivo, atencioso ao que se passa na escola.

A primeira seria a ênfase na necessidade de uma racionalidade reformulada para a elaboração curricular, uma racionalidade mais coerente/ próxima das realidades educacionais e culturalmente orientada, o que envolve a criação de uma linguagem de possibilidades, de ofertas para o currículo, e ainda, a dimensão coletiva/interativa da formulação curricular.

Pacheco (2007) aponta para essa racionalidade a superação do currículo fracionado entre teoria e prática, a superação do “confinamento” da teoria crítica ao plano dos discursos, e da teoria da prescrição, ao terreno das práticas; ora a exacerbação da tecnicidade, ora uma teorização altamente abstrata, distante da realidade educacional. Contesta as fronteiras entre essas teorizações - completo antagonismo ou alguma complementaridade - questionando a possibilidade de se prescindir, para a compreensão da realidade escolar, da diversidade conceitual que essas abordagens carregam. Explicita com isso a grande lacuna no discurso dos pedagogos críticos, qual seja: a ausência de sugestões para uma prática docente crítica, alternativas para a organização escolar, para o currículo, para as exigências cotidianas da sala de aula. Essa grande falta, da linguagem das possibilidades, acentua os confinamentos teóricos e obstáculos para transformações nas práticas docentes, criando situações em que as políticas, normas e documentos incorporam discursos impositivos que pouco afetam as práticas em seus aspectos substantivos.

As reformas educativas intersectam a mudança curricular nos seus aspectos menos relevantes, em termos de concepção, gestão e avaliação do currículo nacional, deixando os aspectos centrais do currículo imunes a qualquer alteração, a não ser a introdução de novos conceitos (projecto, competência), a modificação de cargas horárias das disciplinas, a introdução de áreas curriculares não disciplinares. O que constitui o núcleo central do currículo, ou seja, os conteúdos e suas formas de organização escolar, não se altera ao nível das práticas, mesmo que os princípios inerentes aos discursos políticos se situem ao lado da autonomia das escolas (PACHECO, 2007, p. 215).

Uma segunda contribuição seria aprofundar a discussão da integração curricular versus disciplinaridade, em outras palavras, a reflexão sobre a predominância, nas elaborações e reformas curriculares recentes, dos discursos em defesa da integração curricular: temas transversais, interdisciplinaridade, currículo por competências, currículo integrado, projetos, constituindo as diferentes modalidades para a integração. Lopes (2006) adverte que tais discursos provêm das mais distintas, às vezes antagônicas, correntes pedagógicas ou políticas, o que ressalta o caráter polissêmico desses discursos, e ainda questiona a automática, direta associação do currículo integrado à perspectivas educacionais críticas ou progressistas. Como se a forma de organização do currículo pudesse, isoladamente, garantir alterações nas relações de poder e de controle que regem os currículos, como se “reformular o currículo fosse, sobretudo, mudar a organização curricular” (p.140). Essa afirmação fortalece outras condições mencionadas ao longo desse trabalho, como o cuidado e atenção ao local de seleção

e controle da seleção de pedagogias e currículos, às vezes que definem o quê, quando ou em que ritmo ensinar, como preponderantes nos caminhos ou descaminhos curriculares.

Segundo esta autora, nos discursos críticos sobre o currículo disciplinar questiona-se, especialmente, a fraca inter-relação das disciplinas escolares. O forte enquadramento dessa modalidade de organização curricular é desconsiderado, o enquadramento do controle de quem pode dizer o que ensinar, em que tempo, em que ritmo e sob quais relações hierárquicas.

Com isso, não é problematizada a possibilidade de uma organização curricular que enfraqueça os princípios de classificação, mas que não altere os princípios de enquadramento. Ou seja, que facilite a inter-relação das disciplinas, mas que mantenha o controle do que deve ser ensinado e do ritmo de ensino, nas mãos de coordenadores ou ainda das esferas centrais de administração curricular sem a participação dos alunos e, por vezes, nem dos professores, no processo. [...] Ao desconsiderar tal conclusão, muitas das propostas de currículo integrado ao longo da história transformam a discussão sobre mudanças na organização curricular em uma questão técnica, a ser resolvida, simplesmente, com novas grades curriculares, novas concepções dos professores, novas dinâmicas na administração escolar (LOPES, 2006, p.141).

O “enquadramento” das críticas aos currículos disciplinares é bastante oportuno e esclarecedor para nossa investigação (uma vez que nos debruçamos sobre práticas disciplinares), pois ao tratar da revalorização do conhecimento escolar, sua priorização e a inscrição das disciplinas em horizontes e limites diferenciados, a abordagem da questão da integração se impõe e a necessidade de abordar as disciplinas também. Esta é uma colocação que propõe a análise das disciplinas para o entendimento da integração curricular, admitindo a vinculação entre disciplina e integração, ressaltando que a marca disciplinar de nossos currículos não impede ou impediu a criação de mecanismos de integração ou articulação.

Lopes (2006) defende a focalização dos processos de integração vinculados à prática das escolas, uma análise das disciplinas escolares, “por considerar que os mecanismos de integração na prática das escolas permanecem submetidos à matriz disciplinar” (p. 146). O currículo disciplinar permanece hegemônico, seja pelo processo de elaboração dos parâmetros curriculares, seja pela permanência da disciplinarização nos livros didáticos, seja pela organização disciplinar na formação dos professores e nas escolas, portanto deve-se focar as análises a partir da matriz disciplinar, das práticas que configuram, daquilo que implementam,

que não se apresenta como eco das definições políticas, tampouco como uma criação totalmente autônoma. Recorrendo à Goodson (1995), voltamos à afirmação sobre a necessidade de situarmos os estudos do currículo em um campo intermediário de investigação, um campo de interferências mútuas entre políticas (discursos e textos oficiais) e práticas fortemente influenciadas pela disciplinarização.

Neste ponto, poderíamos justapor as idéias de Beane (2003) e Lopes (2006), e refletir sobre as conseqüências de tais posições para o processo curricular. O primeiro, ao tratar da transcendência do currículo acadêmico prescrito por meio dos espaços discricionários (aquelas brechas, espaços ou oportunidades para se explorar abordagens integradoras do conhecimento escolar na escola), destaca o quanto essas práticas trazem de sentido para as aprendizagens (acadêmicas e de vida democrática) e deveriam constituir o cerne do currículo. A segunda, por sua vez, aponta que o cerne do currículo ainda são as disciplinas e que a qualidade integradora não está excluída da abordagem disciplinar.

Para qualquer desses autores, falar em currículo implica analisar criticamente o que as escolas estão fazendo ou pretendem fazer, implica o questionamento das conexões entre os saberes, dos diferentes sentidos disciplinares que se conferem ao currículo e das finalidades sociais atendidas.

Por último, há ainda no debate curricular de nosso tempo um investimento na concepção do currículo como espaço de práticas reflexivas, de proposições de alternativas pensadas e discutidas coletivamente na escola e para a escola. Esse apelo ao coletivo, ao colegiado e seus alcances, presente em todos os autores com os quais dialogamos, é atualizado também por Zeichner (2008), especificamente para a profissionalidade docente - temática que inaugura nossa introdução e argumentação teórica - quando postula a reflexão conjunta e não individual, num coletivo que a tenha como prática social, da comunidade de professores, e com olhos para as questões mais amplas da educação e da sociedade; quando concebe a reflexão como uma articulação de grupo(s) que concebe o ensino para além das técnicas, como uma atividade moral e ética e sobre a qual detém algum controle, expresso nas decisões e escolhas que fazem constantemente.

Essas asserções - a imersão nas práticas da docência e suas realidades educativas, a busca e proposição de alternativas, o engajamento coletivo e amplo - refletem também o que Young (2007) chama de papel “conservador” das instituições educacionais, no sentido de que cabe às escolas, àqueles que se dedicam ao ensino, especialmente num mundo turbulento e instável como o nosso, conservar, preservar, garantir as condições para a aquisição de um

conhecimento diferenciado e uma vivência de escola que é da comunidade e se projeta com ela.

Após estender esses “panos de fundo” teóricos, que nos amparam e instigam a falar de possibilidades e questionar controles - junto com os professores - nos encaminharemos para um novo diálogo: a descrição do percurso metodológico trilhado.

entre o sujeito que conhece e seu objeto/sujeito/situação/fenômeno a ser conhecido. A verdade não se encontra em nenhum dos pólos, mas na relação entre eles, nas mútuas interferências, nas referências e significados do tempo histórico em questão. Nesse sentido, o fazer ciência resulta numa produção cultural e intelectual de um determinado contexto, o conhecimento é fruto do tempo vivido, suas convenções, consensos, negociações e até arbitrariedades, o que gera a possibilidade de muitas interpretações e entendimentos da realidade. Além disso, construímos conhecimento sobre o mundo a partir de nossa própria experiência, nossa subjetividade e valores o impregnam.

Como os significados por nós produzidos são datados, situados e parciais, podem, permitem e precisam ser ressignificados, provocando um movimento contínuo nas ciências, porque são sempre limitados e provisórios (PRADO; CUNHA, 2007). Essa concepção ecoa a descrição de OLIVEIRA et al (2008) para o conhecimento acadêmico como resultado de “ação dialógica entre complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação” (p.5), um conhecimento indissociável da vida e das relações humanas.

Com essas considerações pretendemos salientar o enfoque dialógico que buscamos em nossa pesquisa e o alinhamento a uma visão crítico-dialética da realidade e do pensamento social, que privilegia idéias como processo, como o caráter provisório das interpretações, contesta a neutralidade da ciência e seus métodos e se orienta para a transformação da vida social.

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e *fala sobre ele ou dele*. Está numa posição em que fala desse *objeto* mas não com ele, adotando, portanto, uma postura *monológica*. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se dessa maneira, toda a situação, que passa de *uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva *dialógica* (FREITAS, 2002, p.24).

Empreendemos uma pesquisa qualitativa, uma vez que nossos objetivos estavam direcionados à explicitação, ao aprimoramento da idéia de autoridade profissional e suas manifestações nas práticas dos professores.

Trabalhamos predominantemente com dados de natureza qualitativa, como define Minayo (2002), “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, e que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 21-22). Trivínos (1987) ressalta que:

A flexibilidade da conduta humana, a variedade dos valores culturais e das condições históricas, unidas ao fato de que na pesquisa social o investigador é um ator que contribui com suas peculiaridades (concepção de mundo, teorias, valores etc.), não permitirão elaborar um conjunto de conclusões frente a determinada realidade com o nível de objetividade que apresenta um estudo realizado no mundo natural (p.38).

Dado esse caráter, a busca de informações, a “coleta”, ou melhor, a constituição de dados (uma vez que os dados não se apresentam óbvios como frutas no pomar, prontas para serem colhidas ou não), deu-se de forma direta com a amostra pesquisada, o que caracteriza nossa investigação como uma pesquisa de campo. Como advertem Bogdan; Biklen (1994), ao entrar no mundo do sujeito o investigador continua fora, pois ao tentar apreender algo para sua pesquisa, o faz *através* do sujeito, participando de forma *indireta* de suas atividades, numa aproximação em que cada qual tem seus próprios modos de pensar e representar o mundo. Isto implica, para a constituição dos dados, ter a dimensão de que pesquisador e pesquisado são co-autores, produzem “em relação” discursos e sentidos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, negociam e atribuem-se papéis (pessoais, institucionais etc.), o que os faz, a todo momento, posicionarem-se e serem posicionados um pelo outro, numa alternância de empoderamento na relação e no trânsito das informações.

Segundo Szymanski (2002), a questão da desigualdade de poder e participação no processo de entrevista é percebida desde as escolhas feitas pelo entrevistador (é ele quem elege a questão de estudo, que muitas vezes elege quem entrevistar e dirige a entrevista) até o aceite do entrevistado, que adere aos interesses do pesquisador e se descobre como “dono de um conhecimento importante para o outro” (p.13), acionando estratégias de ocultamento ou valorização de determinadas informações, de organização de idéias, enfim, a criação de um discurso para um interlocutor.

O produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o seu recado” e

as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor (FRANCO, 2007, p.25).

Utilizamos como principal instrumento de produção de dados as entrevistas semi-estruturadas. Esse grau de estruturação permite entrevistas mais flexíveis e “significa responder à situação imediata à sua frente e não a um conjunto de procedimentos e estereótipos predeterminados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.137).

A entrevista é um instrumento típico no trabalho de campo, um recurso que possibilita uma interação face a face, produz dados verbais, dá relevância à linguagem e seus significados e favorece a obtenção de dados qualitativos como valores, opiniões e atitudes dos entrevistados. Entendemos que as entrevistas semi-estruturadas, por serem menos dirigidas e permitirem ao informante uma abordagem ao mesmo tempo aberta e orientada, eram compatíveis com os nossos propósitos de captar as variações no exercício da autoridade docente e algumas dinâmicas de construção do conhecimento escolar na voz do professor. Vieira; Dias (1994) salientam que:

[...] a entrevista vem se mostrando, cada vez mais, como um recurso útil na pesquisa, sobretudo para aqueles que se propõem a investigar processos sociais de diferentes naturezas, dispondo-se a ouvir o que os participantes têm a falar sobre os mesmos. Tal postura teórico-metodológica supõe que os processos sociais são mais bem compreendidos quando envolvem as perspectivas de todos os participantes sem privilegiar a história e conhecimento do pesquisador (p.300).

Sabemos que a escolha do instrumento impõe limites e possibilidades à investigação, o instrumento, junto a outros elementos (nossos objetivos, nossa amostragem, o tempo de que dispomos, os recortes que definimos etc) circunscreve os sentidos que emergirão à superfície por meio da pesquisa, o instrumento é também construtor de sentidos. Daí toda a cautela necessária na preparação e condução da entrevista, no estabelecimento de uma interação “natural, não intrusiva e não ameaçadora” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.68), uma relação respeitosa, confidencial, explícita quanto aos objetivos da investigação, protetiva na evitação de qualquer dano, enfim, um diálogo que os coloque à vontade para falarem abertamente sobre seus pontos de vista.

A análise documental deu-se concomitantemente, bem como o levantamento bibliográfico perpassou todo o processo de investigação para que pudéssemos montar um quadro de referências abrangente, consistente, que reduzisse os enviesamentos (como efeitos de preconceitos do pesquisador sobre os dados) e nos projetasse para uma produção teórica coerente.

Em nossa amostra de pesquisa, os participantes formavam um coletivo de mulheres, quatro professoras experientes do ensino infantil e fundamental de uma escola particular do interior paulista, trata-se de uma amostra de conveniência, de indivíduos particulares, membros de uma realidade local e de uma comunidade específica, que nos asseguram a expansão da teoria em formação, mas não nos permitem generalizações (BOGDAN e BIKLEN, 1994); sendo assim, nossa amostra, e aquilo que ela circunscreveu, nos permitiu descrever, documentar, determinadas formas de concretização do trabalho docente, alguns caminhos dentro de uma realidade múltipla e contraditória.

Esse quarteto era depositário de alta reputação na escola em que trabalhava, eram alvos de consideração e reconhecimento dos diferentes atores da comunidade escolar, eram professoras requisitadas e ícones em suas séries ou disciplinas, ora pelos pais, ora pelos alunos, ora pela coordenação pedagógica, nem sempre em uníssono, outras vezes de forma consensual, mas sempre com seus nomes em pauta. Esse grupo era bastante conhecido pela pesquisadora, que pôde acompanhar ao longo de seis anos, pelo menos, suas trajetórias profissionais de um lugar para onde convergiam todas essas mobilizações, o lugar da coordenação pedagógica, do entroncamento das expectativas dos pais, alunos, professores e instituição.

Essa proximidade com o grupo pesquisado pode facilitar a entrada em campo, mas também coloca ao pesquisador uma série de cuidados quanto à sua postura, especialmente, rejeitando a atitude de quem só espera confirmações, ou de quem dificulta o diálogo se posicionando de forma arrogante ou artificial diante do que espera entender, desconsiderando, ou melhor, não compreendendo o campo como uma possibilidade de novas revelações e relações entre pesquisador e informante. Esta é mais uma das questões éticas envolvidas no fazer pesquisa qualitativa, trata do comportamento do pesquisador no trabalho de campo e também nos remete para além dele; Bogdan; Biklen (1994) chamam a atenção para o fato de que nas investigações qualitativas, o compromisso ético entre sujeito e investigador extrapola o procedimento de obtenção de consentimento informado ou a proteção contra danos, concebendo tal relação como continuada, desenvolvendo-se ao longo do tempo – desde os

primeiros contatos, em que o entrevistado é implicado nas questões do pesquisador, passando pelo período em campo em que se implicam em diálogo, os desdobramentos com o material analisado, as análises e reflexões, numa “obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou...” (p.78).

Os dados das entrevistas foram triangulados com outros obtidos através da apreciação de documentos formais e não formais produzidos pelos professores e educandos (diários, relatórios, notas de estudo, fotos, vídeos, materiais para exposição ou publicação) e sobre estes incidiu a análise documental.

As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, procedimento que segundo Franco (2007), é perfeitamente conveniente “no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (p.10); consistente para a análise da mensagem veiculada num material verbal, gestual ou documental.

A análise de conteúdo compreende "um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, acionadas para se explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo por referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem” (OLIVEIRA et al, 2008, p.4).

Na análise de conteúdo, o relacionamento que se estabelece entre os dados, o vínculo entre eles, propicia descobertas e estas devem ter relevância teórica assim como a expressão verbal, seus enunciados e mensagens. Isso significa valorizar no material a ser analisado todo o material, as entrelinhas, o conteúdo latente e a contextualização da interpretação (as comparações contextuais) e, dessa forma, extrapolar uma abordagem puramente descritiva do conteúdo, avançando para os efeitos e impactos dessa comunicação.

Nas palavras de Franco (2007), no caminhar da análise “a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens” (p.28); uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências, pois estas lhe conferem relevância teórica, “a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (p.29).

Como apontam Bogdan; Biklen (1994), o desenvolvimento de um sistema de codificação de dados envolve vários passos como a busca de regularidades e padrões, a elaboração de meios de classificação e a definição das categorias de análise, e todo esse

processo deve produzir indicadores que fundamentem nossas interpretações, deve ser coerente com nossas questões e preocupações investigativas.

A seção seguinte enfatiza esse conjunto de desafios e suas repercussões sobre nossa pesquisa. Nossos vários passos, de onde partimos, por onde passamos/aquilo que nos passou e aonde pudemos chegar. Em nossa investigação almejamos captar e descrever modos de fazer e dizer a prática docente que desvelassem a autoridade curricular e profissional dos professores, nossa tematização dessa questão resultou, enfim, em três eixos de análise e, para cada qual, as seguintes categorias:

A pessoa do professor: Transações correntes

Fazer aula, dar aula

Juízos: Modos próprios

Encontros e significados

A árvore do conhecimento: Concepções

Finalidades sociais

Essa classificação e organização dos dados é fruto dos inúmeros diálogos que estabelecemos com nosso referencial teórico, da atenção às luzes que esse referencial lançava sobre nossa massa de dados e ao movimento contrário também, das descobertas que nossos dados originavam no contraste com as referências ou apesar delas. Por meio dessa ordenação buscamos explicitar os indícios, os significados que sobressaíam e nos permitiam considerações e análises relacionadas ao nosso repertório de questões investigativas.

O PERCURSO METODOLÓGICO

(...)

Agora depois do começo
 Já estou me sentindo
 Bem mais à vontade
 Talvez já esteja no meio
 Ou começo do meio
 Porque bem no meio
 Seria a metade

É bom demais estar no meio
 O meio é seguro pra gente cantar
 Primeiro, acaba o bloqueio
 E até o que era feio começa a soar
 Depois todo aquele receio
 Partindo do meio, podia evitar
 Até para as crianças nascerem
 Nascendo no meio, não iam chorar

Diria, sem muito rodeio
 No princípio era o meio
 E o meio era bom
 Depois é que veio o verbo
 Um pouco mais lerdo
 Que tornou tudo bem mais difícil
 Criou o real, criou o fictício
 Criou o natural, criou o artifício
 Criou o final, criou o início
 O início que agora deu nisso²²

(...)

Ao ingressar no programa de mestrado não havia nenhuma decisão, tampouco inclinação, quanto ao tema a ser pesquisado. Havia uma série de inquietações relacionadas ao desejo de inserir minhas vivências, experiências de 20 anos como professora, orientadora e coordenadora educacional, num contexto mais amplo de reflexão sobre educação, um desejo de expandir o meu local, o meu mundo como educadora, dar-lhe novos sentidos. Havia também um forte desejo de encarar um escopo de educação mais abrangente e complexo do que a minha escola, encarar o horizonte formado pelas contrastantes realidades educacionais em nosso país, e talvez, elaborar alguma contribuição para a área. Dessa forma, as discussões preliminares com minha orientadora a respeito do tema ocuparam um longo período, a

²² O MEIO, canção de Luiz Tatit, do CD “O MEIO”, 2000.

equação para a construção de pontes entre aquilo que eu havia vivido como escola e aquilo que eu poderia vivenciar como pesquisadora, diante daquilo que os processos educativos refletem e demandam em nosso tempo, demorou a delinear-se.

As incursões na literatura, que as disciplinas do programa exigiam (Currículo e Formação de Professores, Políticas Curriculares no Brasil e Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação), foram fundamentais para um primeiro momento de objetivação, as indagações contemporâneas em torno da produção e reprodução do currículo e sobre as imagens sociais do magistério e da educação que estamos desconstruindo ou construindo, foram profundamente tocantes; este era o meu lugar, este era o meu fazer/ desafio cotidiano, estas, as interrogações constantes da minha trajetória como professora e das trajetórias que acompanhei junto aos professores, como orientadora e coordenadora.

Este foi o ângulo pelo qual me pareceu oportuno e cativante falar. Senti o mesmo que Arroyo (2004) manifesta quando diz que “o imaginário sobre o magistério tem muito a ver com a despersonalização da educação” (p.10), com as matrizes perdidas do magistério, com a destituição dos professores de sua condição de sujeitos da ação educativa. A transformação dessas imagens, a construção de outras auto-imagens e imagens sociais, necessariamente, passa pela recuperação das artes, saberes e fazeres dos professores e professoras, “não para sugerir modelos, mas para socializar significados” (p.9). Nesse sentido, empresto ainda mais uma vez suas convicções como inspiração, “façamos entre nós e troquemos tantas histórias que temos para trocar. É com professores e professoras que venho dialogando e sinto necessidade de continuar esses diálogos (ARROYO, 2004, p.9).

A idéia de “personalizar” a educação me pareceu um caminho profícuo e assim surgiu um ponto de partida para a pesquisa, a ponta do fio da meada e, conseqüentemente, as discussões com minha orientadora se aprofundaram no sentido da problematização do objeto de estudo, da ponderação de caminhos metodológicos, da criação de recursos para apreciar tais realidades e especulações sobre as histórias que dariam coerência ao meu processo de pesquisa. Nesse momento já sabíamos que seria uma pesquisa no campo do currículo e de diálogo predominante com professores.

Isto me lançou à releitura do material concernente ao pensamento curricular contemporâneo, aos significados da docência e do conhecimento e os impactos dos estudos culturais em inúmeras esferas da discussão educacional.

Um segundo momento configurou-se com a delimitação da análise, seria um estudo voltado para as formulações curriculares empreendidas pelos professores, focado em suas

tomadas de decisão e posicionamentos, em outras palavras, buscaríamos tematizar a autoridade curricular e profissional dos professores; definiram-se também, nesse momento, nossos objetivos e nossas questões norteadoras.

Após esse esboço, demos início ao levantamento de novos materiais bibliográficos, especialmente, com visitas às bibliotecas tradicionais e digitais, priorizando publicações a partir da década de 2000. Junto às publicações teóricas, os periódicos da área de educação nos forneceram inúmeras contribuições, dentre os quais destacamos: Revista Brasileira de Educação, Cadernos de pesquisa, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação em revista e Currículo sem Fronteiras.

Uma quarta etapa refere-se à leitura do material coletado e elaboração de sínteses, para em seguida, lançar-me à contextualização da investigação, às primeiras escritas de uma linha argumentativa, os alinhavos iniciais entre as idéias reunidas e os objetivos.

Foi também nessa exploração que estruturamos a primeira versão de perguntas a serem feitas nas futuras entrevistas semidirigidas, um roteiro aberto baseado na fala do entrevistado (Apêndice A).

Foram finalmente elaboradas 13 perguntas, 5 relacionadas aos aspectos atuantes na seleção e organização do conhecimento escolar, 2 dirigidas ao cruzamento de culturas presente na escola – culturas dos alunos e cultura escolar, 1 sobre as diferentes necessidades de aprendizagem do aluno, 1 sobre identidade do professor, 1 sobre a dimensão do prazer nas atividades escolares²³, 2 sobre as finalidades sociais da escola e, uma última, sobre autoridade profissional.

Entre idas e vindas dessas primeiras escritas e conversas em orientação, explorei novo material bibliográfico, agora mais relacionado aos procedimentos de coleta dados. Houve ampla discussão sobre as questões éticas e procedimentais em abordagens qualitativas e, especialmente, sobre os recursos a serem utilizados na condução da entrevista propriamente dita: o contato inicial e os encaminhamentos - a apresentação das questões, o planejamento de alternativas para a formulação das questões, o uso de expressões de compreensão por parte do pesquisador, a formulação de sínteses, questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI, 2002).

De acordo com Bogdan; Biklen (1994):

²³ Essa foi uma questão aventada, porém desconsiderada no decorrer e delimitação da pesquisa.

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito seu interesse pessoal, estando atento, acenando com cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação[...] [...] O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oiça o que as pessoas dizem (p.136 e 137).

Outros requisitos para as sessões de entrevistas também foram definidos nessa etapa: as entrevistas seriam individuais, em pelo menos dois encontros, em recinto isolado, com datas e horários escolhidos pelos participantes. A entrevista seria gravada digitalmente e a pesquisadora contaria com um bloco de notas para registros adicionais - auxiliares de memória (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na tentativa de capturar outros elementos das trocas intersubjetivas que ocorrem nessa situação (indícios não verbais, aspectos do ambiente, ajustes do processo interativo entrevistador/ entrevistado, entre outros).

Após a apreciação de todos esses conteúdos e reformulações no anteprojeto de pesquisa, recebi o aval de minha orientadora para partir para o campo e realizar uma primeira entrevista. Essa sessão ocorreu em 28/11/2008, na casa da pesquisadora, no período da tarde. O encontro teve a duração de três horas e o tempo de gravação foi de uma hora e quarenta e seis minutos. Cabe ressaltar que desde os primeiros contatos por telefone ou correio eletrônico, obtive de minha entrevistada muita disposição, cordialidade e uma prontidão para realizar o primeiro encontro ainda no final de ano, época tradicionalmente sobrecarregada para os professores. Além disso, a participante dispensou maiores detalhes sobre as questões que orientariam nossa conversa, considerando o fator surpresa como um estimulante para suas reflexões e espontaneidade nas respostas.

A entrevista foi precedida de uma conversa informal e iniciada efetivamente com uma breve reapresentação do tema da pesquisa (este já havia sido mencionado nos contatos anteriores), com a solicitação de permissão para a gravação e com os esclarecimentos sobre a confidencialidade das informações e sobre o espaço para perguntas e dúvidas durante a entrevista. Enfatizamos também os procedimentos futuros com o material da entrevista – a transcrição, as análises e devolutivas para os participantes.

Essa “volta” ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir ou talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista (SZYMANSKI, 2002, p.15).

A questão do anonimato, ou melhor, do não anonimato na pesquisa também foi destacada pela pesquisadora. Como nessa investigação descreveríamos experiências muito personalizadas, não teríamos como garantir o anonimato das participantes, ainda assim apresentei os recursos que poderíamos lançar mão para amenizar essa restrição (nomes fictícios, se desejados, siglas, certa indeterminação temporal e espacial). A reação da participante frente a essa questão foi de tranquilidade e reforçadora da confiança que atribuía aos objetivos da pesquisa e minha postura investigativa. Essa atitude tranqüila e segura, e sua concentração durante toda a interlocução, marcaram sua atuação nesse primeiro encontro. A entrevistada não trouxe nenhum material para a entrevista, no entanto, concentrou suas falas e exemplificações numa produção recorrente em sua prática, especificamente, sua versão mais recente, um vídeo sobre o musical *Hair*²⁴, com alunos de 9º ano. Esse material já era do conhecimento da pesquisadora e a mesma possuía um exemplar.

Para a pesquisadora, esse primeiro contato propiciou, além de um enorme fluxo de informações (vide duração da entrevista), um forte exercício de ajuste do linguajar, dos turnos da fala, das expressões corporais e faciais, para o controle discreto do gravador, para dar um ritmo confortável ao diálogo e, principalmente, para a retomada contínua dos objetivos no acompanhamento do discurso que se produzia e na direção desse discurso.

O material gravado foi encaminhado para transcrição, aos cuidados de uma pessoa experiente nessa tarefa, com isso pretendia agilizar a conversão dos dados. Ainda assim, a transcrição demorou cinco semanas para chegar às minhas mãos e uma das justificativas foi de que nesse tipo de transcrição minha colaboradora não era habituada, em suas palavras, “transcrever uma longa e agradável conversa não foi fácil, normalmente não recebo material como esse, é tudo mais rapidinho, num outro esquema, esse tem muita coisa”. Se por um lado, a demora foi frustrante, por outro, tal justificativa acabou sendo um retorno interessante para a entrevista.

A transcrição resultou em 33 páginas de texto e na mudança de profissional para as próximas transcrições, pois nesse ínterim, três novas entrevistas se sucederam, com a seguinte periodicidade: 18/02, 20/02, e 05/03 de 2009.

²⁴ *Hair* é um conhecido musical norte-americano, do final dos anos 1960, que aborda os problemas da época relacionados aos padrões de moralidade, sexualidade, individualismo, racismo, violência, uso de drogas e inclusão social.

Houve inclusive a segunda entrevista com nossa primeira respondente, no dia 01/04/09, novamente à tarde e na casa da pesquisadora. Um fato importante a apontar foi que a iniciativa para esse segundo encontro partiu da participante (em meu cronograma faria isso mais adiante), ao sugerir me mostrar um material didático que vinha desenvolvendo e também colocar-se à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida, ou aprofundamento de alguma questão. Prontamente aceitei essa nova rodada e me preparei para tal, demarcando os pontos a revisar e aprofundar.

Estava iniciando a pré-análise do material transcrito, a fase da leitura flutuante, que no dizer de Franco (2007), “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas...” (p.52). Essas idas e vindas no texto começavam a esboçar indicadores, alguns contornos para os primeiros temas, movimento que conjugado à devolutiva, acabou por trazer novas considerações e uma ampliação da compreensão sobre as mensagens a analisar.

As entrevistas que se seguiram tiveram como andamento praticamente a mesma seqüência da primeira: uma conversa inicial sobre amenidades, a retomada dos objetivos da pesquisa, os esclarecimentos sobre a gravação (permissão, confidencialidade, termo de consentimento, paradas, retomadas de ambas as partes, turnos de fala flexíveis), transcrição e devolutivas. Nenhuma das participantes requisitou recursos para o “anonimato”, todas manifestaram satisfação por poder colaborar, revelar um trabalho próprio, e muita disposição durante todo o tempo da entrevista. Para mim, o encadeamento próximo entre as sessões implicou uma atenção redobrada, um grande esforço para ouvir e preservar a singularidade de cada conversação, de cada modo de articular pensamentos e falas (mais ou menos prolixas, mais ou menos sintéticas, as digressões etc), e ainda para acompanhar os rumos ou atalhos que criavam ao responder o questionário ou incluir questões/assuntos inusitados. O desenrolar das entrevistas transcorreu de forma distinta entre uma e outra, tanto na seqüência (antecipando ou adiando questões para encaixá-las num momento oportuno da conversação) como na modalização das questões (utilizando variações para uma mesma questão, diferentes formas para expressar o conteúdo do enunciado, e por necessidade de retomadas ou clarificações das respostas). Especialmente as questões 6, 11 e 12, demandaram tais modalizações, justamente as questões que abordavam alcances ou impactos culturais e sociais do conhecimento escolar e uma definição/caracterização desse conhecimento.

A partir daqui, vamos identificar nossas participantes como P1, P2, P3, P4, respectivamente, a professora de Inglês, a professora de Teatro, a professora polivalente de Ensino Fundamental I e a professora polivalente da Educação Infantil. Pensamos que essas siglas para as PARTICIPANTES nos permitem certa privacidade, referências e leituras mais ágeis e também nos ajudam a enfatizar o colóquio.

Diferentemente da primeira entrevistada, todas trouxeram (e deixaram com a pesquisadora) algum material para apreciarmos em suas entrevistas: P2 - vasto material (vídeo, fotos, caderno de notas, cópias de textos, cartazes) de trabalho com Bertolt Brecht²⁵, num 5º ano, no ano de 2000; P3 - um exemplar do estudo África realizado também com alunos de 5º ano, referente a 2008; P4 - um diário de classe de 2005, do trabalho geral com um grupo de crianças de 4/5anos.

Problemas técnicos ocorreram apenas no último encontro, com a perda de todo um “primeiro tempo” de gravação, o que, graças ao bloco de notas para registros adicionais, pudemos recuperar numa segunda rodada de conversa (no dia 12/05/09). Apenas essas duas últimas entrevistas ocorreram na casa da participante e não implicaram mudanças na atmosfera geral do que vinha ocorrendo.

As transcrições chegavam de tempos em tempos e em partes, apenas no final de junho de 2009, foram todas concluídas. Ainda que contasse com as quatro transcrições completas nessa época e já viesse procedendo, como dito acima, a pré-análise da primeira entrevista, o processo de cotejar, classificar, comparar, analisar e enredar todas elas viraria o ano de 2009.

As aproximações, os ensaios analíticos realizados com o material produzido com nossa participante P1, consumiram um bom tempo e foram fundamentais tanto para a definição de unidades de significado e categorização (vide apêndice B) no todo de sua narrativa como nas das demais.

Nesse processo, faz-se necessário considerar a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente (OLIVEIRA et al, 2008, p.4).

²⁵ Bertolt Brecht (10 de Fevereiro de 1898 – 14 de Agosto de 1956) foi um influente dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX.

Foi nesse exercício de articulação entre os significados que buscávamos explicitar, as categorias que se construía, os temas de pesquisa e outros assuntos que emergiam, que os parâmetros de comparação e análise foram se consolidando. Como diz Szymanski, (2002) “a compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer do processo de pesquisa e é paulatinamente aprofundada durante o trabalho de análise” (p.72). A entrevista de P1 funcionou como um espelho para as análises parciais, por meio das ordens e critérios, modelados em seu material, fomos estabelecendo extensões e fronteiras, ou regularidades/padrões e exceções, na vastidão dos conteúdos relatados e construindo caminhos de volta a essa totalidade, que nos permitissem contar descobertas.

Como já foi antecipado, imaginamos expor nossas análises em três partes e essas partes (nossos temas) foram intituladas como Conversações (1, 2, 3). Tentamos estabelecer dentro de cada conversação um colóquio, no intuito de entrelaçar as reflexões de nossas participantes, enredando convergências, divergências ou o inusitado de suas falas e memórias. Os títulos buscam salientar nosso desejo de gerar a partir dos diálogos estabelecidos, novos diálogos. O substantivo conversação parece-nos salientar as idéias de convivência e ação, tão caras aos propósitos de nossa investigação; e o estabelecimento de colóquios, que dicionarizado significa “conversação, reunião de pessoas gabaritadas em que se debate determinado assunto” (Ferreira, 2004), seria uma homenagem aos professores nas pessoas de nossas participantes.

O LOCAL E AS PARTICIPANTES

Nossas participantes trabalham em uma mesma escola privada que conta com a seguinte estrutura: 2.000 m² de área construída em um terreno com área total de 3.000 m². A escola é edificada defronte a um parque público, bastante arborizado e com lagos artificiais, toda a área do parque é cercada e o mesmo fechado com portões, o que é atribuído ao fato do loteamento ser novo, pouco habitado e também à proximidade com um extenso conjunto habitacional nas redondezas. No entorno amplo da escola encontram-se, duas revendas de carros, uma chácara, duas universidades privadas, duas escolas privadas de ensino médio, uma creche privada, uma EMEF (o que caracteriza aquela zona como um destino educacional, também), um postinho de saúde, um importante centro de compras da cidade, um mercado, e bairros residenciais de classes distintas (além do conjunto popular mencionado, bairros de classes mais favorecidas economicamente). A região é um espaço em formação, com inúmeras edificações em construção, de ocupação mista e voltada marcadamente para as classes médias.

As instalações da escola encontram-se em boas condições contando, atualmente, com 18 salas de aula (todas arejadas e com boa iluminação natural e artificial) e demais dependências necessárias ao suporte administrativo. A escola existe há dezessete anos e ocupa esse prédio há oito.

Além das salas de aula, possui algumas salas de apoio pedagógico, como uma biblioteca cujo acervo abrange literatura infantil/ infanto-juvenil, enciclopédias, revistas especializadas, livros pedagógicos, vídeos educativos etc, num total de 4.881 livros, 97cd's, 28DVD's, 54CD Rom e 108 VHS. Há ainda um laboratório de informática, um laboratório de ciências (equipado com vidrarias, bico de Bunsen com fogareiro, produtos químicos para práticas e materiais coletados do ambiente para análise), uma sala de artes, um auditório (espaço para exibição de vídeos, apresentações de alunos, palestras e eventos para a comunidade escolar), uma quadra de esportes coberta e um parquinho destinado à educação infantil (com tanque de areia e equipamentos de madeira rústica).

A escola oferece as etapas de educação infantil e ensino fundamental I e II (ensino de nove anos). Também oferece cursos extracurriculares: circo, artes plásticas, street dance, clube de leitura, clube de matemática e esportes (basquete, vôlei, futsal e handebol).

Nossa amostra não constitui um grupo extenso, portanto tratamentos estatísticos mais elaborados não ajudariam em nossa visualização das características gerais de nossas participantes. Nesse sentido, optamos pela síntese e organização de seus dados pessoais em um quadro, os dados completos encontram-se em formulários no apêndice C.

Tabela 1 – Caracterização das participantes da pesquisa

Prof.	Idade	Estado civil	Filhos	Formação acadêmica	Tempo total de magistério	Tempo escola atual	Outras atividades
P1	45	casada	2	Licenciatura em Letras	28 anos	15 anos	Aulas particulares, pintora
P2	44	casada	2	Cinema	11 anos	11anos	Atriz
P3	33	casada	0	Magistério, Pedagogia e Psicopedagogia	15 anos	6 ²⁶ anos	Aulas particulares
P4	40	casada	2	Magistério e Pedagogia	16 anos	7 anos	Aulas de flauta doce e espanhol

Fonte: Dados da pesquisa de campo. 2009.

Há muitos pontos a destacar na caracterização do grupo: a faixa etária predominante (a faixa dos 40 anos), todas são casadas, três são mães de 2 filhos, todas têm graduação universitária - a mais jovem (e ainda sem filhos) tem um curso de pós graduação - é um grupo com experiência em sala de aula superior a uma década pelo menos, e todas realizam outras atividades paralelamente ao magistério (ainda que na ocasião das entrevistas, nenhuma dobrasse o período de trabalho na própria escola ou em outra escola). Nos dados analisados, constatamos que o início da docência, para P1, P3 e P4 deu-se em torno dos 18 anos (considerando outras profissões, é um ingresso precoce no mundo do trabalho, porém usual em nossa carreira). Nas listas dos cursos de aperfeiçoamento profissional mencionados chama atenção menos a quantidade do que a variedade de temas e, especialmente, a presença das

²⁶ Deixou a profissão ao final de 2008.

artes e humanidades nas listagens de P2, P3 e P4: música, musicalização, literatura, artes plásticas, performances, brincadeiras, cultura popular, cultura infantil, a construção da linguagem, oficina de redação, tipologia textual, filosofia para crianças, histórias, história da arte, análise de obras de arte, oficina de jogos etc.

Poderíamos cogitar que essas ênfases dadas pelas professoras refletem os impactos e as exigências da orientação cultural na tarefa educativa contemporânea, a valorização que os próprios professores atribuem às diferentes linguagens, à expansão do horizonte cultural do fazer escolar, em busca do que P2 tão bem exprimiu em suas considerações: “Gostaria de fazer de minha experiência um trabalho diferente, uma síntese de crenças e descrenças sobre a educação e o contato humano entre humanos, que somos e não somos ao mesmo tempo”. Essa é uma síntese e uma orientação valiosa para nossa reflexão, trilhar as crenças e as descrenças sobre a educação e o contato entre humanos “inconclusos” que somos, e mais uma vez, ao pensar deste modo, por meio de P2, nos ligamos às lições de Paulo Freire (2002) sobre condições fundantes da experiência educativa:

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos, "convivam" de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria.[...] Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, "programados, mas para aprender", exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam (p. 34).

Já temos um local, um quadro de atores, uma colagem de fazeres, uma declaração sobre crenças e descrenças na educação, e uma citação sobre a incompletude de nossa condição humana e seus reflexos sobre as experiências educativas. As imagens e idéias presentes nesses dois últimos pontos, alinhavadas, parecem reiterar a necessidade de se olhar e projetar as práticas docentes num “campo intermediário de investigação” como sugerido por Goodson (1995), num campo que acomode outras racionalidades (Pacheco, 2007), que acomode as ambigüidades do contato humano, as incertezas, os inacabamentos, as sabedorias e, por isso mesmo, o pluralismo.

5 O QUE EU TENHO PARA VOCÊ E O QUE VOCÊ TEM PARA MIM?

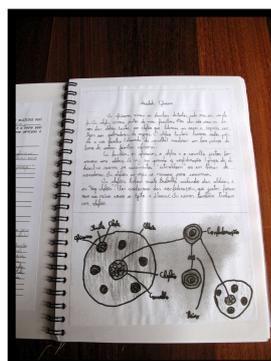
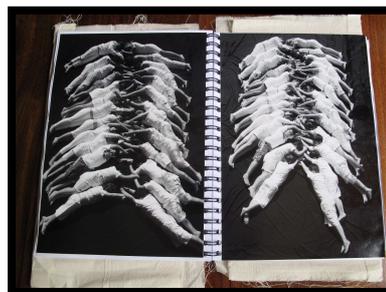


Figura 6: Outras matérias

Essa pergunta aparece num conto de Chu²⁷, um mestre carpinteiro que revela o segredo de sua arte a um imperador encantado com a beleza dos objetos que o artesão produzia. Em sua resposta o artesão frisa seu trabalho em processo, o processo de coordenar-se com as qualidades naturais que emanam da matéria-prima e diz:

(...) É assim que eu começo: quando vou fazer uma mesa, primeiro reúno as energias e trago a mente para a quietude absoluta. Desconsidero qualquer recompensa a ser ganha ou fama a ser adquirida. Quando estou livre das influências de todas essas considerações exteriores, posso escutar a voz interna que me diz claramente o que eu devo fazer.

Quando minhas habilidades estão assim concentradas, pego meu machado. Asseguro-me de que ele esteja bem afiado, que se adapte a minha mão e balance com meu braço. Então eu entro na floresta.

Procuro a árvore certa: aquela que está esperando para se tornar a minha mesa. E quando a encontro, pergunto:

_O que eu tenho para você e o que você tem para mim?

Então corto a árvore e começo a trabalhar. Eu me lembro de como meus mestres me ensinaram a coordenar minha habilidade e meu pensamento com as qualidades naturais da madeira (...)

Conheci essa história no livro “Acordais” de Machado (2004), a autora a introduz com o intuito de nos preparar para as experiências singulares que podemos vivenciar com os contos, para ressaltar a idéia de imersão na narrativa e os encontros, conversas e transformações significativas que emergem dessa experiência. Machado destaca essa pergunta como uma metáfora para caracterizar a disposição do contador de histórias de conversar com um conto determinado e estabelecer um encontro significativo dentro da paisagem da história; destaca essa conversa como uma “aprendizagem básica para a arte de narrar” (p. 43). De certa maneira, num estudo como esse tornamo-nos contadoras de histórias, portanto precisamos das bases da arte de narrar, mais uma entre tantas no aprendizado como pesquisadora, precisamos tanto da imersão nas diferentes paisagens quanto das qualidades para ser seu porta-voz, mergulhos e subidas à superfície, diferentes “respirações” para compor a narrativa acadêmica. Como diz Machado (2004) “O ritmo ou movimento da seqüência narrativa é uma sucessão de

²⁷ Doo Ling, D. M. “O segredo da madeira”, in A way of working. Nova York, Parabola Books. Introdução, 1986. pp. xii-xiv.

diferentes climas, que caracterizam o modo como uma história respira. Viver uma história é respirar com ela. Dar vida a uma história é deixar-se conduzir pelas sucessivas mudanças em sua respiração” (p. 55).

Nossas entrevistas, obviamente, guardam diferentes climas, compassos e personagens, nesse sentido também percebemos essa metáfora muito relacionada à etapa que descreveremos a seguir, da análise dos dados da investigação, um momento de síntese e articulação do material produzido, de elaboração de um amálgama entre os relatos e reflexões das professoras, os aportes teóricos reunidos, nossos objetivos e indagações.

Buscamos trilhar um caminho pelo menos próximo ao de Chu: de disposição, escuta e concentração sobre os recursos com os quais contamos, internos e externos, para que soubéssemos reuni-los em torno das intenções que orientaram nosso trabalho e realizar bons encontros.

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar (...) (LISPECTOR, 2009)

Algumas sim.

E nos propusemos a contá-las encadeando os relatos entre si, e também nossas intervenções, numa seqüência não linear. Não há uma ordem pré-estabelecida, nem presença rígida nas inserções das diferentes vozes. A voz pesquisadora aparecerá ora antecipando as temáticas, os indícios que emergem das falas das participantes e suas articulações com as teorias, ora apresentando análises nos entreatos, entre os turnos das falas, ora sugerindo desfechos, conclusões para as reflexões. Entendemos que dessa forma nossas possibilidades de diálogo se desenvolveriam em maior consonância com o “espírito” das Conversações, valorizando-as.

CONVERSAÇÃO 1

A PESSOA DO PROFESSOR

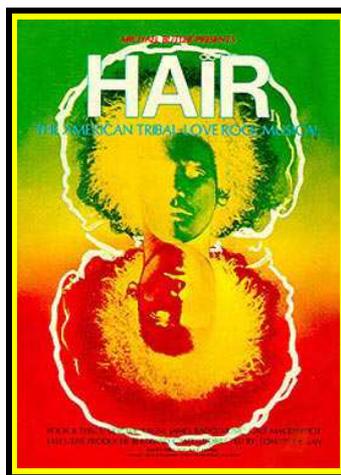


Figura 7: Em cartaz

Como mencionado em nossa introdução, ao abordar os saberes docentes implicamos-nos nas identidades docentes, nos modos de significar a profissão, nos modos de ser e agir dos professores, e mais, nos modos como os professores situam-se no mundo, o que nos remete a um olhar para os saberes da docência na perspectiva da totalidade da pessoa do professor.

Tardif (2006) expressa essa questão da seguinte forma, “... o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional...” (p. 11). Outro aspecto destacado pelo autor refere-se à diversidade ou pluralismo desse saber e também à sua natureza social, uma vez que se originam de várias fontes e em diferentes momentos - a família, a própria experiência escolar, a formação para o trabalho, a cultura pessoal, os outros atores educacionais, a trajetória individual, a carreira - e, principalmente, da qualidade interativa de seu trabalho, ou seja, das marcas da interação humana sobre os saberes.

Recorremos a essas inserções a fim de justificar o início de nossas análises e descrições pelo tema “A pessoa do professor”. Gostaríamos de dar relevo e situar essa(s) identidade(s) na interface entre o individual e o social, a contribuição poderosa dessa interface

para a compreensão de certos domínios do ofício do professor e alguns efeitos sobre a produção dos conhecimentos escolares. Nesse sentido, essa nos pareceu a “árvore” certa para iniciarmos a contextualização do diálogo e interpretação dos conteúdos e mensagens produzidas com nossas participantes.

Para esse tema estabelecemos no material produzido nas entrevistas, recortes em torno de duas categorizações, que nos pareceram as mais contundentes (pela nitidez ou sutileza) na caracterização de algumas intersecções entre o Eu pessoa e o Eu profissional: Transações correntes e Fazer aula, dar aula.

Percebemos nesses recortes aspectos relevantes para aquilo que buscamos captar e descrever em seus modos de fazer e dizer a prática docente, indícios relacionados às diferentes origens e expressões de sua autoridade profissional e algumas implicações para seus modos de realizar a docência.

É a partir do diálogo com P1 que procuramos estabelecer o colóquio virtual entre as participantes; isso se deve a um importante fator: suas reflexões desdobraram-se num leque amplo de variáveis e significados, proporcionando encadeamentos potentes com muitas das declarações e percepções das demais, o que nos pareceu um caminho para o enredamento das diversas narrativas. Na seqüência ou ao longo da contextualização de suas falas, as falas das outras são introduzidas, como paralelos, como contrapontos, como complementos, como dissonâncias, enfim, como “turnos” entre as falas; os turnos que caracterizam uma conversa, e que aqui, temos consciência, representam uma conversa possível para essa dissertação, uma conversa entre outras, portanto que não se pretende nem fixa, nem acabada.

Começamos com as falas das participantes que elencam os fatores que mais influíram e contribuíram para tornarem-se as professoras que são.

TRANSAÇÕES CORRENTES

PARTICIPANTE 1 - Gente, mas não é possível!

Eu acho que além da formação que eu tive direta com a minha mãe, eu acho que a instituição foi um determinante. A instituição e o construtivismo também, a teoria, eu aprendi muito, eu via coisa que eu não sabia como fazer e que eu percebi que tava ali...

Então é isso aí, eu acho que o construtivismo foi uma mudança bem forte pra eu ser isso, os alunos que eu passei, é lógico, com certeza, e eu tenho também a questão dos meus filhos, eu acho. Principalmente, o (*filho*) foi um determinante assim muito forte pra mim porque essa coisa dele não se comunicar, especialmente comigo, comunicar que é uma coisa que eu... “*Gente não é possível.*”

Na época eu dava aula (*numa escola de inglês*), o pessoal falava assim: “*Todo aluno tem que passar pela P1.*” Tinha aluno que falava: “*O semestre que vem você vai dar aula pra mim?*” eu falava: “*Que tanto que vocês falam...*” “*Todo aluno fala que depois que passou por você começou a falar inglês.*”

...então na época eu ouvia isso e via o meu filho daquele jeito (*sem se comunicar*), eu falava: “*Gente, não é possível.*” Aquilo pra mim foi um tapa na cara e no estômago.

E como professora porque eu comecei a questionar muita coisa, sabe, foi muito bom porque me abriu essa coisa de me aproximar de outras áreas, de ver o papel do inconsciente, por exemplo, de aprender com eles, de observar mais de perto, eu acho que tudo isso eu aprendi por conta dos meus filhos, foi antes até de entrar na instituição, mas foi por conta deles, de profissionais (*que frequentei*) com eles e tal e aí eu fui chegando nisso. Eu acho que se não fosse isso eu não teria chegado tão rápido.

Observamos no relato de P1, uma enumeração que parte de sua própria mãe (também professora de Inglês), seguida pela escola em que trabalha e a teoria construtivista que lhe foi apresentada na instituição, os alunos pelos quais passou e, finalmente, seus filhos. Ao explicitar esses aspectos inverte a ordem de importância e atribui aos desafios como mãe, um papel determinante. Esses desafios envolviam (envolvem) dimensões essenciais de sua pessoa, uma dimensão “sanguínea”, a díade mãe-filho, e uma dimensão já estável no seu modo de ser professora de língua (e de sua auto-estima): a especialidade com comunicação oral, em fazer o aluno falar inglês.

As interações com outros profissionais, impulsionadas por tais dificuldades, aparecem como fontes de novos questionamentos e aberturas, mais uma vez direcionadas ao lado profissional, aberturas (trans) formadoras. Chama a atenção a ênfase dessas falas sobre a influência forte e mútua do Eu pessoa e Eu profissional, um ativando o outro, um incomodando o outro, um imbricado no outro. Nessa atmosfera, a expressão do sub-título “*Gente, mas não é possível!*”, parece-nos poder expressar um “*Gente, tem de haver um possível!*”, o particular e a emoção confrontados com uma multiplicidade de situações, deflagrando outros possíveis, persuadindo os sujeitos para outras interações e formulações.

PARTICIPANTE 3 - É assim com tudo!

Na fala de P3, é na imbricação com seus pais nos estudos durante a infância e também com o cônego que compartilhava do cotidiano familiar, que identifica as primeiras influências sobre sua identidade como professora. A ascendência dos pais somada a do religioso sobre suas lições do tempo de escola forma aqui uma tríade considerável; a participação do cônego é lembrada como tão preponderante como a de pai e mãe. Logo em seguida, P3 projeta essas “lições dos adultos” como influentes e potencializadoras dos fazeres no magistério - sentido como espaço e tempo de invenções - e complementa sua reconstituição das contribuições, com os aprendizados “estéticos e técnicos” dos primeiros anos como professora numa escola de arte-educação, aprendizado tensionado sob olhares e intervenções constantes.

Eu não tenho certeza do que eu vou falar, mas eu já pensei sobre isso (*como me tornei uma professora tão ligada em inovação*) então, assim, eu me lembro durante... Enquanto eu estava no primário mesmo, os meus pais participavam muito dos meus trabalhos e assim eu aprendi umas coisas muito diferentes. Quando eu fui aprender a somar números decimais, eu lembro que o meu pai dobrou uma cartolina, fez pregas, fez uma vírgula com barbante, assim os números se encaixavam nas “gavetinhas” e a vírgula “andava”. Enquanto todo mundo se matava pra fazer aquela conta, quando ele fez isso pra mim, acabou o problema. Eu fiz questão de apresentar isso (*para os colegas*), então, sempre eu tive essa ajuda deles, de fazer coisas diferentes.

A minha mãe era (*professora*), mas nunca exerceu. O meu pai, na fábrica. Eu me lembro de trabalhos, tinha aquele do dia do Índio, sabe essas coisas, que naquela época tinha? Então, minha mãe ia atrás de decalque para colocar no caderno porque era dia do Índio - “*Olha que legal!*” - então passava (*na papelaria*) pra comprar aqueles decalques, sabe assim? Pra aquela época era muito diferente.

É isso, então, às vezes eu penso que isso me ajudou muito, acho que até por isso... Além de tudo, tinha o Cônego, esse padre que era uma pessoa muito próxima e que valorizava o estudo! Pra fazer as lições ou resumos, ele não deixava copiar pedaços de cada parágrafo, tinha que ler, interpretar e escrever o que havia de mais importante. Ele (*o cônego*) participava das minhas lições porque ele freqüentava a minha casa, (*palpitava*) como se fosse o meu pai. (*E a contribuição dele era*) de não fazer as coisas só porque tinha que fazer, “*A gente vai se aprofundar, todo mundo vai fazer o resumo copiando os parágrafos, uns pedacinhos. Não, você não vai fazer assim*”. Eu chorava porque eu queria fazer rápido. “*Não, mas não vai ser assim*”. Então, eu tive muita participação dele. E quando eu entrei no Magistério, aí eu arrebentei! (risos)

(*No magistério*) Eu tinha que dar aula sobre tal assunto, daí eu podia inventar mil coisas. Quando nós tivemos que ler Eça de Queiroz, eu estava no primeiro colegial, tive que fazer um trabalho em grupo e então fizemos um vídeo. Naquela época, eu lembro que esse vídeo foi apresentado para a escola toda,

acho que nós ficamos uns dois dias no (*colégio*) passando de classe em classe. (*Era uma dramatização*) do Primo Basílio, primeiro contando do Eça de Queiroz e tal, a biografia dele e depois a gente apresentava o Primo Basílio.

É (*sou assim*) assim com tudo.

Acho que isso (*a conquista de habilidades técnicas e estéticas para os diferentes fazeres*) quem me ajudou, foi (a escola de arte/educação em que trabalhou no início da carreira), eu desenvolvi isso lá, aprendi lá, porque, na minha casa meus pais não eram muito ligados a isso, essas habilidades manuais e mesmo arte. Eles nunca foram muito ligados, ao estudo sim, sempre incentivaram, sempre faziam as coisas diferentes, mas em relação a isso não. Quando eu entrei (na tal escola) a coisa era forte lá, muito forte, Dona N (*educadora sócio-proprietária*) ficava em cima. Então, por exemplo, pra fazer um trabalho, para propor um trabalho na garatuja com criança de 2 anos, ela nunca deixava: “*Desenha a cabecinha do bicho!*” (risos) De jeito nenhum! Por exemplo: expor os trabalhos das crianças e se os trabalhos estivessem iguais, nossa! Na hora ela já falava: “*Você não fez um bom trabalho*”. Essas coisas de montar (*conduzir*), de deixar por perninha, com barriguinha, com cabeça, nossa, ela ficava muito irritada.

No momento que as crianças estavam trabalhando, elas (*educadoras sócio-proprietárias*) passavam, principalmente, Dona N, muito ligada a isso. Ela já sabia o momento que as crianças estavam desenhando, ela aparecia nesse momento pra ver quais eram as intervenções.

Na hora (*em que estava supervisionando os trabalhos nas classes*), ela comparava, por exemplo, um desenho de uma criança com a outra e ela falava: “*Olha, presta atenção no que ele está falando*”.

Naquela época, eu não conseguia imaginar que era dessa forma que eu iria aprender.

Eu achava até que era uma crítica dela... (*Ficava*) constrangida, às vezes chateada, porque ela não media não, ela falava. Era (*dura se precisasse*) porque, as reuniões pedagógicas eram voltadas para a arte mesmo, então, ela falava: “*Tudo bem, a gente tem que estudar as propostas todas, mas vocês têm que entender a arte*”. Na hora de montar a exposição: “*Não, isso daqui não, isso aqui não é arte*”. Ela falava assim: “*Vocês vão desmontar, não é assim.*”

No desenrolar dos pensamentos frisados por essas nossas participantes sobre o contato e troca com outros profissionais – e que nos remetem àquela necessária abertura das práticas educativas aos de “fora”, aspecto destacado por Young (2007) e outros teóricos - percebemos razões e caminhos bastante diferentes para esses acontecimentos. Se para P1 originam-se fora da instituição, conseqüência de suas múltiplas inserções sociais e de iniciativas próprias; para P3, dão-se no seio da instituição, na vida miúda e na hierarquia da escola. Essas trocas aparecem como decisivas para o amadurecimento profissional de ambas; para uma, muitos

dos créditos vão para os aprendizados com os profissionais outros que cuidavam de seus filhos, para a outra, os créditos vão para situações em que nem imaginava que estava aprendendo. Esses caminhos nos parecem relevantes por desvelarem trilhas interativas bem específicas, que ilustram também papéis singulares para a família (a maternidade e seus desdobramentos, o núcleo familiar e seus agregados) e para outros atores educacionais/ou não (os profissionais de outras áreas, a religiosidade, as supervisoras), na construção de suas identidades.

PARTICIPANTE 2 - Você faz um negócio que você nem sabe que fez.

Eu tive uma professora que me marcou muito, fora a M G que eu acho que é uma marca na minha vida fortíssima, que me ensinou a gostar de ler e tudo, eu tive a L. Uma professora que eu sempre comento, lá do (de uma escola de inglês). A L, ela fazia uns grupos de encontro na casa dela a noite pra ler livros e a gente chegava e contava o que a gente tinha lido, só em inglês. Então, eu começava a contar e o outro tinha que continuar, você tinha que ter lido e tinha que estar bem de ouvido, no listening, mas tinha todo um lado social naquela aula, porque tinha um tempo assim: a gente chegava na casa dela, depois que já tinha ido na escola, já tinha ido no balé, já tinha ido no inglês. Ia lá à noite, e era um grupo de amigos, e depois tinha uma conversa sobre namoro, sobre amizade, ela entrava nas nossas vidas assim, pra saber nossos problemas, numa fase de adolescente que queria alguém pra conversar que não era pai, mãe, nem psicólogo. Então, tinha um tempo na casa da L que era maravilhoso...

(Ela) criava um vínculo assim, muito além dessa coisa de professor e aluno, com muita intimidade e muito respeito, ela professora e a gente com medo dela ainda, mas a gente se expunha, era acolhido, era muito bom, era muito rico. Então, eu fico sempre pensando que se formasse um espaço pra *isso (na própria prática)!*

Eu tenho uma coisa muito gostosa (*pra contar*), outro dia eu cheguei no (*supermercado*), e encontrei (*uma aluna do fundamental 1*), que é uma aluna pequenininha, linda, os cachinhos... O ano passado, ela foi minha aluna, brilhante, deliciosa, começou o ano super emburrada, depois ela teve um afeto, um amor pelo teatro, um desabrochar incrível. Eu cheguei (*perto*), ela veio, pulou no meu colo, me abraçou. Andei outra prateleira do supermercado e encontrei (*pai e filha, ex-aluna já na universidade*). Foi muito bom, porque eu revi uma (*ex*) aluna e vi uma outra pequenininha, então eu me senti educadora e, mais gostoso, o L (*ex-aluno, universitário*), ele mandou pra mim, um poema que ele estava escrevendo, isso cria um vínculo que está além, a V (*ex-aluna, universitária*) de vez em quando me manda alguma coisa, o I filho da N (*ex-aluno, atualmente no fundamental 2*) mandou no Orkut dele “*Você é simplesmente a melhor professora do mundo*”, então, você faz um negócio que você nem sabe que fez. Para algumas pessoas tem (*esse vínculo*), outras você sabe que passou batido, que às vezes nem gostam muito de te encontrar,

que também faz parte, pra gente é frustrante, mas é muito bom também, você vê que tem horas que não dá mesmo.

Professoras acolhedoras são proclamadas como influências definitivas, tanto nessa fala de P2 quanto na que se segue, principalmente por serem professoras que entravam na vida de seus alunos para saber dos problemas deles, por serem professoras que ficavam junto dos estudantes, que promoviam proximidade e intimidade e talvez algo “que nem saibam que fizeram”. Um “negócio” que nos remete, novamente, àquele corpus de saberes adquiridos pelos professores nas distintas experiências sociais e que ultrapassa a racionalização científica dos conhecimentos docentes. Como diz Lopretti (2007), esses saberes interagem com saberes outros de forma não hierarquizada, e sim, complementar, tanto nas representações da profissão, como na orientação das práticas e juízos docentes cotidianos. Um “negócio” que nos faz refletir também sobre as fontes de inspiração para os educadores e a importância de se disseminar e preservar os diferentes padrões de exercício da docência, do viver a docência, de sentidos de missão e comprometimento, o que, nas palavras de Goodson (2007), significa o respeito e fortalecimento dos velhos profissionais como mentores, porque “estes professores atraem e orientam os novos professores” (p.22).

PARTICIPANTE 3 - Eles estavam juntos.

(Retomando a resposta sobre as principais influências para se tornar a professora que é)

Os meus professores do Magistério. *(Um magistério)* consistente, mais que a minha faculdade. Mais que a minha faculdade porque eu tive esses professores, que não davam as coisas prontas, não simplesmente falavam, como na faculdade os professores fazem hoje, “*O assunto é esse, prepara a aula que nós vamos assistir, se virem*”. Essa coisa não foi assim, a gente tinha que preparar, mas eles estavam juntos, iam pra biblioteca com a gente pra estudar, “*Olha, você pode montar assim, você pode fazer de outro jeito*”, junto. Foi interessante, porque alguns, alguns não, dois professores que tinham dado aula pra mim no Magistério também deram na faculdade. Eram *(diferentes na faculdade)*, acho que porque a turma também era diferente, né? Um curso noturno, as pessoas trabalhavam o dia inteiro... *(O Magistério)* foi muito forte pra mim, foi muito bom, foi muito bom, eu peguei professores excelentes no Magistério. Até na Matemática, coisas que eu não aprendi durante o primário *(aprendi no magistério)*... M, F C, eram professores excelentes.

(Ao explicitar os estilos desses professores, se mais tradicionais ou não)

Não, eles eram diferentes, eram professores diferentes, além do conteúdo da gente ter que... eles ensinavam esse en-si-nar, ensinar a ensinar, assim, não simplesmente dar um tema e fazer alguma coisa, eles estavam juntos, eles faziam a gente pensar sobre aquilo, em todos os aspectos, não só no conteúdo, mas também, como a turma era pequena, sabiam onde cada um estava fazendo estágio, e eles sabiam dos problemas daquela escola, a gente levava, podia dividir: “*Olha, eu assisti isso, eu vi isso*”. Quantas vezes eu não cheguei e falava: “*Eu vi isso, eu não consegui (ficar quieta), eu falei!*”

(Tinha espaço) de dividir até os nossos problemas, as nossas dificuldades particulares. Quando eu perdi o Cônego, que era como se fosse meu pai, *(aconteceu)* dela sentar no pátio, sabe coisas que a gente faz com as crianças? Tanto é que ela avisou os professores que eu não estava bem, tinha esse contato muito forte.

Eu achei que a faculdade deixou a desejar, em relação ao Magistério e mesmo ao que *(eu)* estava aprendendo *(na escola de arte-educação)*. Às vezes, eu chegava na sala pra contar *(do trabalho)*, as pessoas não sabiam nem do que eu estava falando, era muito longe, muito *(distante do que se tratava nas aulas da faculdade)*.

Esses recortes favorecem paralelos com vários conteúdos de nosso diálogo com os teóricos, entre os quais, com Baptista (2005a) quando nossas participantes enfocam a lógica de proximidade pessoal empreendida por essas mestras e seus efeitos sobre elas como professoras, na valorização dessa hospitalidade para sua constituição pessoal e profissional. As idéias de Goodson (2007) - tanto sobre os sentidos de missão que os professores imprimem à docência, como as idéias de aprendizagem narrativa, que produz respostas para os acontecimentos presentes da vida das pessoas, suas aflições, suas necessidades, seus anseios e sonhos - também permitem ligações: em primeiro lugar, essas memórias trazem à tona algumas crenças e qualificações de nossas participantes para as relações professor/aluno; em segundo lugar, indicam o valor que dão á mobilização da docência em torno das diferentes questões dos alunos; e por último, ainda nessa direção, as relações educativas descritas, ao transparecerem comprometimento, responsabilidade e cuidado com o bem-estar do outro, podem ilustrar aquela discussão sobre a docência ética, sobre a assimilação da ética como matéria próxima da vida concreta, daquilo que se passa nas interações sociais cotidianas e, portanto, efetiva na formação humana.

As marcas: estarem juntos, pensarem juntos, dividirem até os problemas pessoais, terem alguém pra conversar que não é pai, mãe, nem psicólogo, nos auxiliam inclusive a dar minúcias à diferenciação do conhecimento que se produz na escola, discutida também em nossa revisão teórica.

Completando essa categorização de contribuições e influências, trazemos falas de P4, que tratam da decisão de tornar-se professora - e não dos fatores considerados preponderantes para transformar-se na professora que é, estes virão a seguir. Isto se deve à percepção de que nesse relato capta-se além de um tópico novo para as influências familiares já mencionadas, um ângulo infantil para a questão, por meio do que P4 rememora como criança.

PARTICIPANTE 4 - Eu já tinha toda uma atenção voltada para a criança da casa.

Ai, foi tão legal (*decidir ser professora*)! Bom, eu sempre gostei de criança. Eu era a criança da minha casa, porque, sétima filha, meus irmãos bem mais velhos, eu era a criança da minha casa, então, eu já tinha toda uma atenção voltada para a criança da casa.

E o assunto criança e o ser criança, sempre foi pra mim maravilhoso, eu achava o máximo, eu achava lindo! Eu gostava de criança, de ser criança, naturalmente eu gostava de criança.

E quando eu fui pro colegial, eu já tocava violão, eu já tinha todo um envolvimento com a música desde menina, e eu tinha sobrinhas muito novas, assim, eu com 8 anos, era tia, eu tive oportunidade de conviver com crianças, muitas crianças.

E a minha mãe foi uma educadora, já tinha essa coisa na minha família, os meus pais, sou filha de professores, supervisores de ensino, tios, enfim, tinha uma tradição familiar.

E eu me lembro da minha mãe, quando eu entrei no colegial, cogitou a possibilidade (*de cursar o magistério*). Ela me levou numa escola, foi pelas mãos dela [...]

Em sua trajetória profissional, a maior parte do tempo, P4 tem trabalhado como professora da educação infantil. Chamou nossa atenção em sua fala sobre a escolha da carreira, a preponderância do **gostar de ser criança** e não apenas gostar de criança - de sua percepção de centralidade na dinâmica familiar como a criança da casa e a satisfação por ocupar e dividir tal espaço com tantas outras crianças - sobre a linhagem e toda uma tradição de professores na família. Tradição que abraçou levada pelas mãos da própria mãe.

É interessante destacar que em nossa revisão teórica não nos deparamos com menções diretas ao papel de um sentimento de infância, da escolaridade experimentada e suas relações com a opção pelo magistério, ou aos modos de exercê-lo (nem era esse nosso foco); no

entanto, podemos sugerir um olhar para a questão, a partir daquelas referências em que se exploram as subjetividades do professor e como disse Ball (2005), os distintos significados que os motivam na docência; ao que parece, P4 também gostou de **ser criança na escola**, esse outro espaço/tempo do ser criança, impressão que se preservou e produziu sentidos até para sua futura profissão.

No depoimento direcionado à questão das influências e contribuições propriamente, há também uma menção inédita quando inclui como um dos fatores determinantes na construção de sua identidade profissional, seu desejo de um vir a ser, vejamos:

PARTICIPANTE 4 - O meu baú tá crescendo...

Bom, é outra resposta que a gente poderia passar várias horas comentando, não é mesmo? (risos) Mas de uma maneira mais sintética eu diria que as influências foram as mais variadas possíveis, desde o meu nascimento, a minha família, o ambiente da minha casa, a escola em que estudei na minha infância, as escolhas de meus pais para a minha formação e depois as minhas próprias escolhas pessoais (claro, também influenciadas pelos valores recebidos), os diferentes ambientes e pessoas que conheci e pude conviver e convivo, as conversas, trocas de idéias, as leituras, o estudo e formação, acadêmicos mesmo.

Enfim, todas as minhas lembranças positivas e outras nem tão boas também e... uma coisa que para mim é super importante: o desejo de ser melhor a cada dia, de ser assertiva, de aprender sempre e de estar aberto ao outro. Nesse exato momento veio uma lembrança do meu pai, outro grande modelo que tive de educador, que dizia assim: "*O saber não ocupa espaço*". Tá vendo quantas influências? O meu baú tá crescendo a cada dia! Isso me deixa muito feliz!

Essa declaração sintetiza os diferentes relatos: são as tantas coisas da vida convertidas num saber que não pára, crescente, eclético. Essa categoria de análise foi nomeada "Transações correntes", justamente, porque nela emergiram como variáveis constantes e influentes para o ser-saber-fazer de nossas participantes, uma multiplicidade de contatos e trocas sensíveis. Trocas que se originam nas transações correntes entre o que os professores são (emoções, cognição, expectativas, acontecimentos) e o que fazem, que se convertem em saberes e que fundamentam o ensino, como explicita Tardif (2006). Segundo este mesmo autor, essas transações instauram convicções na construção do saber profissional e estas funcionam como lastros de certeza no embasamento de suas práticas. São saberes persuasivos,

de natureza existencial, que não restringem o pensamento do professor às vias intelectuais, e sim o reconhece permeado pela própria história emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, fazendo com que “um professor não pense somente com a cabeça, mas com a vida” (p.103).

[...] esse lastro de certezas se constrói ao longo dos múltiplos processos de socialização por que passa o professor e como elas se sedimentam, assumindo papel de filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e identidade (TARDIF, 2006, p. 104).

FAZER AULA, DAR AULA

As fusões entre o que os professores são e o que os professores fazem, também se dão a conhecer nas descrições das características pessoais que nossas participantes consideram marcantes em seus modos de ser-saber-fazer a docência. As singularidades reconhecidas envolvem propensões, pendores (pelo fazer, por envolver, por inovar, por não se repetir) e, mais uma vez, nos sugerem aqueles filtros que dão lastros às atuações dos professores, aos acontecimentos em suas salas de aula.

Assim como nos conta nos próximos fragmentos a PARTICIPANTE 1, é no movimento contínuo de imaginar, fazer e percorrer a tarefa do aluno, como um exercício de alteridade para ajustar, completar ou ampliar suas propostas, que obtém as condições para conseguir exercer suas funções. Para ela, nesse momento, as criações de ordem prática sobrepõem a teorização em sua formação; confere aos domínios predominantemente cognitivos um alcance menor na modelagem do seu EU profissional. Finalizando seu raciocínio, P1 sublinha a sala de aula como bússola, como sua principal fonte de nutrientes para a prática.

[...] eu tenho uma coisa com o fazer, que eu faço até terapia, né? Eu fico assim compulsiva no fazer, então pra mim ficar... há um tempo atrás ficar 17, 18 horas trabalhando, fazendo, desde que eu estivesse fazendo, não lendo, não estudando, entendeu, mas fazendo, criando material, estudando pra criar material, tem que ter uma coisa prática, um produto prático na hora, eu sou assim. Aquilo que é muito teórico: “*Nossa, eu tô voando na maionese.*”

Se eu não vejo a sala de aula eu não consigo, eu tenho essa limitação que é bem, bem forte e você sabe que eu aprendi a respeitar essa limitação, parei de brigar com ela.

É, exatamente, e eu sou muito assim né, eu faço todo o modelinho antes pra... Porque eu tenho isso e eu acho que experimentar é importante nesse sentido *(do experimentar o fazer do aluno)*.

[...] eu preciso desse contato com o prático pra dar conta, você entende? Se eu parar de dar aula eu não consigo. Mesmo quando eu tava dirigindo, qualquer coisa, escola, eu sempre continuei dando aula porque se eu me afastar eu perco totalmente o meu rumo.

PARTICIPANTE 3 - Tem que ser muito diferente pra mim.

Nas falas de P3 é a preocupação constante com o envolvimento dos alunos e pais que mobiliza mecanismos criativos para a condução e distinção do trabalho em sala de aula, neste exemplo, a compulsão é por um fazer diferente/diferenciado, e associada a algo como o que mais adora fazer, algo necessário.

(Relatando sua decisão de envolver os pais no estudo da África e a utilização de barricas como disparador do estudo. As barricas foram distribuídas aos pais antes do começo do estudo, para que retornassem com algum objeto ou referência da África que os pais considerassem interessante para o estudo de seus filhos)

Primeiro, *(eu queria, para começar)* colocar algum objeto relacionado à África, porque eu não iria falar para as crianças, diretamente, “*Olha, nós vamos estudar a África*”. Eu queria que eles fizessem uma relação entre os objetos, então, assim, algumas mães mandaram poesias, outras mandaram fotos de bicho, outras mandaram comida.

(Fiquei pensando) De que forma os pais poderiam participar do estudo? Era uma forma de participarem e ajudarem os próprios filhos e as crianças fazerem essa relação, ali tinha um pouquinho de tudo, então, eu ia conseguir trabalhar todos os tópicos que a coordenadora já tinha falado, mas de uma maneira diferente, viria uma variedade, com certeza.

Ah, eu sinto, pelo menos eu sentia, muita diferença das famílias que participavam, aquelas crianças se destacavam mesmo.

(Eu tenho essa preocupação de envolver os pais) Sempre, sempre, não só no estudo, mas mesmo no relacionamento com os professores, sabe? Eu acho que isso é necessário sim, as famílias não podem ficar do lado de fora, não.

(Ao explicar o que queria provocar nas crianças com as barricas)

Essa vontade de querer saber sobre tudo aquilo que eles estavam vendo naquele momento. Então, eles abriam a barrica, tinha alguma coisa, “*Mas*

porque que tem isso?” Justamente esse despertar, essa vontade pra saber, por que aquele objeto apareceu?

(Criar esses mecanismos para o envolvimento)

É o que eu mais adoro fazer! (risos) Tem que ser muito diferente pra mim, eu sempre busco o diferente, sempre, sempre, com tudo. Até com os conteúdos, básicos, assim, do dia a dia mesmo, é uma coisa que eu gosto de fazer.

PARTICIPANTE 2 - Eu sempre apliquei algumas coisas de um jeito muito próprio

(Ao destacar o trabalho corporal como uma das principais características de sua prática)

[...] eu acho que o que eles experimentam corporalmente, fisicamente no teatro, eles não experimentam em nenhuma outra atividade, nem na dança que também é lugar de muita expressão, mas ela já tem um código “padronizado”. E acho que esta experiência corporal de observar o outro fazendo vai te formando um repertório de olhares para esse fazer.

(Comentando o repertório que construiu para os fazeres corporais)

[...] quando eu comecei, como eu tinha muito mais medo do que hoje, de cometer erros, eu lia exercícios de pessoas que faziam (*teatro*) e tentava aplicar, mas eu sempre apliquei algumas coisas de um jeito muito próprio e fui reorganizando esses exercícios pra mim. Tenho isso anotado e comentado e fui criando outros exercícios. Eu tenho um jogo pra quem está começando teatro até hoje, que é uma criação muito minha, que eu uso no espaço da sala, uns 4 quadrados, cada quadrado tem muito a ver com esse mundo do teatro, é um teatro de emoção, então, como que você organiza essa emoção? Com muito gesto, depois com gesto nenhum, com mínimos gestos, então muda de quadrado, muda a emoção. Eu falo, “*São os quadrados mágicos*”, e fui criando isso com o repertório que eu li, porque, eu falei, “*Nossa deixa eu me aperfeiçoar para eu ter umas cartas na manga em sala de aula*”, e outras porque, eu fui criando para (determinado grupo) particularmente, eu criei muitas coisas...

(Abordando a relação com a docência)

Pra mim, dar aula é uma atividade muito prazerosa, mesmo quando eu não agüento mais, mesmo quando eu falo “*Gente, aonde fui amarrar o meu burro!*”, mesmo quando tenho... acho que eu tenho muita dificuldade em disciplina. Mas está super associado ao prazer e cada ano um pouco mais. Comecei com muito prazer, depois eu tive uma desilusão, “*Gente eu quero parar com isso, quero ser artista.*” e agora eu estou vivendo um momento de muito prazer de novo. Não é uma segurança, mas uma tranquilidade para lidar com os problemas, coisa que eu não tinha.

Acho que o tempo me trouxe uma... acho que tem super a ver com a maturidade. É uma paz de espírito saber que aquele caos é fundamental (risos), porque antes eu achava que o caos, você deveria eliminá-lo e, no entanto, ele existe o tempo todo, ele é parte do processo.

A gente não quer repetir pra gente.

(Explicando suas referências e buscas para a sala de aula)

Então, eu queria sair um pouco dessa angústia de um repertório que se repete sempre, mas também já pensei que repete sempre pra alguns alunos, então...

Já pensei nisso com certa calma, já me tirei essa angústia, um pouco, mas não é porque são repetições, a gente quando dá aula há algum tempo, a gente repete alguns projetos e a gente não quer repetir pra gente.

(Respondendo se essa busca por inovação teria relação com um cansaço ou uma pressão pelo novo)

Porque a gente acha que tem que ser novo. Eu vejo a própria P1 sempre repetir alguns projetos, com uma novidade, uma coisa a mais, sempre o mesmo projeto, e eu acho tão legal! Eu balanço: “*Por que eu tenho medo de fazer isso?*” Às vezes, eu tenho medo de não estar renovando, de não estar me renovando, então eu fico com essa angústia.

(A falta de teorizações que entrelacem o teatro e a educação)

[...] eu acho que o ano passado eu consegui, mesmo não tendo feito da melhor maneira, eu acho que uma coisa que foi bom, foi trazer as coisas do cinema pra esse repertório, pra me fazer bem como pessoa, ver uns filmes de vanguarda, foi uma coisa interessante pra mim como professora. Olha, é muita pesquisa, mas é muito corrido ainda, então, às vezes, tem coisas que eu não me aprofundo, que eu não consigo. Eu sinto falta de ler coisas de quem trabalha com teatro na educação, que tem uma tese em tal lugar, de compartilhar. Por exemplo, quando eu comecei a estudar o negócio do Ariano Suassuna, há muito tempo atrás, eu peguei uma tese de uma mulher fantástica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que é uma parceirona dele até hoje. Eu li aquilo lá, fez assim, explodiu! Eu me senti dona da situação: “*Eu posso fazer Ariano Suassuna!*” Hoje em dia, o que eu quero, eu quero pegar professores que tenham desenvolvido uma tese sobre teatro e educação, eu estou com vontade de conhecer profissionais que trabalham com educação e teatro.

(O trabalho com teatro dentro da escola e suas necessidades de compartilhamento)

(Fazer e conhecer teatro na escola é um processo) Muito específico, específico, isso eu sinto muita falta, acho que falta eu estudar a parte de pedagoga, como pedagoga. Acho que a parte artística eu tenho, porque eu fiz também o (grupo de teatro), 2 anos. (Tal grupo de teatro), pra mim, foi uma grande escola, eu soube aproveitar muito enquanto eu estava lá dentro. Então, mesmo a parte de texto, literatura, isso é a minha maior riqueza, da parte artística, eu fico meio tranqüila, porque eu acho que estou sempre tentando estar conectada com o mundo, conectada com as coisas que eu acho essenciais - gosto cada vez mais de artes plásticas, acho que isso também me deixa um pouco mais rica - com o que esta acontecendo de cinema, de curta metragens, de artista plástico que usa o vídeo como linguagem, mas eu acho que a parte como pedagoga eu ainda tenho uma defasagem, no sentido de conhecer quem

faz isso. Por exemplo, aqui em Ribeirão Preto, o (professor tal) faz, mas, ele não tem um arquivo disso, não está teorizado.

Eu estou fazendo um trabalho pra Unesp de teatro com a educação, vou procurar o pessoal da educação da Unesp, tem algumas coisas que eu acho que eu desenvolvi, uma metodologia pra 8,10 anos que eu acho que é muito própria e eu fico dona desses alunos, desses meninos, eu me sinto muito à vontade pra falar com os pais, tenho o domínio. Será que tem alguém que formalizou isso? Quem trabalha com isso pra eu poder ler, compartilhar, ver que dificuldade você encontra? Eu sinto que eu procuro o artista, o autor...

As propensões enfatizadas por nossas participantes sublinham o condicionamento desses seus saberes pela ação, pelas atividades, pelo trabalho, pelas interações. A interatividade na atividade docente começa pelos alunos. Entendemos tais pendores também como afirmações de sua consciência prática na modelagem de seu profissionalismo. Em todas as falas há a preponderância de um repertório para a ação, não um repertório qualquer, mas um repertório próprio, criado ou recriado, identificado com o grupo e consigo mesmas, um repertório pró-aprendizagens. Aquilo que nossas participantes nomearam como compulsão, limitação, satisfação, obrigação pelo fazer, pode ser associado ao que Tardif (2006) postula como o saber pragmático dos professores, os saberes ligados ao labor, ao cumprimento de suas funções e que “são mobilizados, modelados, adquiridos como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência” (p.105).

A sala de aula como “bússola” ou como “caos” frisam, mais uma vez, o âmbito das interações na construção e legitimação de seu saber-fazer profissional, a sala de aula, o fazer/dar aula é percebido como fonte essencial de mobilização e movimento de seus saberes.

Nesses fragmentos, as referências aos aspectos formais, ao papel das teorizações em suas atuações, marcam para P1, um alcance menor dos formalismos na modelagem do seu EU profissional, entretanto para P2 emergem como uma falta inquietante nessa direção. Esses diferentes graus de importância aos domínios teóricos justificam-se pela própria sobreposição daquilo que é experienciado no decorrer de seus tempos (pessoais/profissionais), no estoque de experiências de nossas participantes que, como vimos, são sempre plurais, situadas e datadas. No primeiro diálogo transcrito com P1, por exemplo, a teoria construtivista, havia sido ressaltada como primordial num determinado aspecto e num determinado ponto de sua trajetória profissional, depois é suplantada. Para P2 as bases literárias e artísticas são percebidas com tranquilidade, a pedagógica, ainda não.

As categorias aqui reunidas poderiam ser alinhavadas de diferentes maneiras, aquela que escolhemos buscou costurar com linhas grossas, o reconhecimento dos saberes experienciais dos professores²⁸ como saberes específicos e valiosos, e a manifestação desses saberes como lições fundamentais sobre o ensino. Esses saberes convertem-se em idéias próprias a respeito de várias questões essenciais, desde o modo de entender as relações entre alunos e docentes, a seleção e organização do ensino, a própria formação como educador, até o olhar em direção à sociedade que nos circunda; são saberes que “surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2006, p. 54). Esses fluxos “exterior/interior” manifestam-se e atualizam-se constantemente nas práticas dos professores, no aqui e agora de suas interações e permitem-nos compreender os múltiplos repertórios que utilizam para dar sentido ao seu papel e ao ofício de ensinar.

²⁸Tardif (2006) os exprime como aquele “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (p.49). Podem ser descritos como aqueles saberes que fundamentam o ensino e são de natureza existencial, social e pragmática; sua caracterização detalhada encontra-se no capítulo 2 desta mesma referência.

CONVERSAÇÃO 2

JUÍZOS



Figura 8: Jogos teatrais

Nossos “panos de fundo” teóricos nos instigaram a falar de racionalidades e possibilidades para as escritas curriculares, nossas convicções como educadoras e pesquisadoras, a falar com as professoras como autoras de si mesmas e de suas práticas, com essas intenções, introduzimos nosso segundo tema de análise, a árvore Juízos.

Nesta seção pretendemos contextualizar a autoridade curricular e profissional dos professores por meio das respostas que os próprios professores produzem ao assumirem o currículo em suas mãos. Buscamos a partir de determinados aspectos das formulações curriculares que empreendem identificar modos de expressão de suas autoridades. Começamos pelos caminhos que percorrem para suas tomadas de decisão, suas escolhas curriculares e seguimos pelos esforços que investem na construção de pontes culturais entre essas escolhas e os alunos. Ambas as categorias tratam de deliberações, situações que exprimem discernimentos e posicionamentos dos professores diante dos outros, diante dos vários conhecimentos, diante de si mesmo e suas práticas, juízos que podemos relacionar àquilo que Campbell (2006) salientou como parâmetros do seu senso interno de integridade como professor.

MODOS PRÓPRIOS

As narrativas de nossas participantes têm muito a nos revelar, suas vozes respondem a muitas de nossas indagações e, simultaneamente, nos propõem outras; selecionamos para os limites dessa categoria de análise, alguns fragmentos, que nos parecem evidenciar pistas, indícios, traços ou marcos para a descrição e interpretação da questão em que pretendíamos mapear os princípios, pontos de partida e movimentos das professoras em seus processos de escolhas curriculares, melhor dizendo, de suas negociações culturais iniciais.

A seguir apresentamos os princípios para a seleção de conteúdos enumerados nas falas da **participante 1**, em seu trabalho com o musical *Hair*.

(Penso, como ponto de partida) no inglês, como estrutura mesmo, estruturas lingüísticas, de pensamento, não muito “detalhinho” nesse primeiro momento, é mais em termos de pensamento, de criação de frases, de coisas assim. Depois disso, eu penso em um assunto, que assunto que pode ser usado, e é nessa hora que eu olho muitos livros, livros didáticos, listenings, se aparece, pra poder selecionar aquilo que eu vou poder usar.

(Ao explorar os materiais didáticos) [...] é aí que entra muito o tema, como decisão, quer dizer, o tema, a idade do aluno, o grupo social que ele faz parte, o gosto do aluno, não só o gosto por gostar, mas às vezes, por que há coisas que eu acho que faltam, que eu acho que eu tenho que ensinar também. Essa coisa do “Hair”, por exemplo, muitos alunos ficam: “Ai, dá um “Grease”? O filme (*Grease*) não é original da época, não tem o mesmo valor, é uma decisão que cabe a mim, então às vezes eu imponho certas coisas no sentido mesmo cultural...

O “Hair” surgiu a partir do ponto em que eu precisava colocar em prática a língua que eles tinham e precisava associar isso a uma idéia, então pro conta da idade eu pensei no “Hair”, que é conflito de gerações.

É *(também)* uma decisão assim em termos da música e do que o filme oferece. O “Grease” é um filme que foi assim... que começou com uma peça de teatro que estava buscando representar o final dos anos 50 e o começo dos anos 60, então eles inventaram uma história para mostrar alguns aspectos, mas são aspectos extremamente pessoais, da relação assim, muito individual, de pai e mãe, de namorados, de amizade, tá, mas é uma coisa muito individual. O “Hair” já avança uma ideologia, uma coisa cultural mais rica, uma coisa que foi contra, uma contra cultura, um movimento que causou uma mudança.

Então, tem *(no processo de decisão)* uma série de coisas que é assim, intencional, pra envolvê-los, coisas que saem daquele trivial que eles sempre usam.

E tem a ver com o meu gosto também, como eu disse, né? Hair, por exemplo, (risos) totalmente meu gosto.

[...] tem coisas que eu tiro de coisas que eu leio, tem coisas que eu tiro de filmes, é... Teoria, eu pego em teorias de metodologia de inglês, em alguns livros lá de casa. Muiiito livro didático estrangeiro.

O “Hair” é meu. Talvez por isso que acaba sendo deles, e muitas vezes é só na última hora que é. Às vezes é na hora de assistir, ou na hora de apresentar, que eles percebem que se tornou deles.

Ah! Tá no aluno, tem coisas que eu tiro de aluno. Tem coisas que eu tiro das dificuldades deles, de colocar aquilo no dia a dia deles. Por isso que eu falo que tem que ter as pessoas, as pessoas.

Podemos considerar nessas falas da **participante 1**, os aspectos estruturais/formais da língua como ponto de referência imediato para suas seleções e do qual partem radiais em todas as direções: os aspectos relacionais da prática educativa (o gosto, o perfil dos alunos, aquilo que tem valor para o professor), seus propósitos e aspirações educativas (colocar em prática uma ideologia, uma expansão cultural, obter o envolvimento de todos), suas marcas identitárias (seu pertencimento cultural, seu mundo de significados). Percebemos o conhecimento disciplinar como disparador das decisões e, simultaneamente, enovelando-se dos demais, requisitando-os, compondo-se com eles e tornando-se, finalmente, mais completo por incorporar a pessoa do aluno, as pessoas nas elaborações.

Já nos princípios registrados pela **participante 2** e que se referem a um trabalho com alunos de 5º ano e textos de Bertolt Brecht, a reflexão sobre as pessoas, melhor dizendo, as reflexões sobre homem, infância, educabilidade e potencialidades, assumem centralidade e constituem-se como o eixo que coloca em movimento suas deliberações. Certas falas sugerem “investimentos possibilitadores” de outros significados para os retornos, pensamentos e vozes das crianças, relativizando limites, procurando e diferenciando maneiras de fazer/interpretar juntos o referente cultural em questão.

Então, o que eu vou falar é uma coisa meio filosófica, mas é uma coisa que eu tenho pensado muito. E ela não tem, ela não parte de nenhum princípio científico, nem filosófico (*formalmente*), nada, mas eu gosto muito de especular esse pensamento, sobre o que é o homem, o que não é...

Eu tenho pensado assim: a criança, ela é uma criança até 12 anos, mais ou menos, ela é muito pura, ela é muito completa mesmo sendo incompleta. Então, como ela é muito completa, você pode muito com ela. Ela tem uma completude que depois a gente, quando vai ficando adulto, a gente vai

perdendo essa completude e vai buscando o tempo todo até morrer e a gente nunca mais encontra.

Olha, é por isso que eu vou trabalhar esse clássico com uma criança de 10 anos, por isso, que eu vou trabalhar com esse autor tão engajado política e socialmente com crianças que ainda nem sabem direito o que ele está falando, tão objetivamente.

(Eu vejo) um potencial, uma condição de acolher aquilo da maneira que ela consegue, com os limites que são às vezes bem menores do que a gente imagina, porque eles recebem aquilo e vão entendendo de uma maneira e vão dando um retorno diferente pra gente. Então eu acho que uma coisa que foi muito boa nesse trabalho foi *(perceber)* que o Brecht é pra todas as idades. Então, eu parto desse princípio que a criança aceita tudo.

E é uma concepção um pouco questionável em outras filosofias de escola [...], mas eu parto do princípio, da parte da intelectualidade assim, eu falo: “*Nossa, essa criança tem condições de absorver isso*”. Mesmo que não esteja num nível profundo... Por exemplo, eu posso contar a mesma história para uma criança de 08 anos como para um adulto de 50 anos. Então, a mesma história eu posso contar, talvez a maneira de contar seja diferente, mas ela pode ouvir tudo, todas as passagens, até dolorosas e traumáticas e violentas da história, se eu tiver uma maneira de abordar e contar aquilo. Então, eu de certa maneira, eu não poupo a criança no meu processo de escolha, eu não poupo... Eu vou fazer do jeito que eu consigo e que ela consegue absorver, é o princípio, tá?

Na seqüência, o que a professora polivalente do fundamental 1, a **participante 3**, rememora em seu trabalho sobre a África, também com crianças de 5º ano.

Bom, primeiro... O estudo da África era uma proposta da escola, tá, mas, como começar esse estudo era a minha maior dificuldade. Por que África? O que tem a ver? Assim, é o quê da África? Alimentação, ou a parte social, ou os problemas do continente? Como começar isso? Isso que eu tive muita dificuldade, e antes disso, também, eu fiquei pensando assim, que a escola tinha essa proposta, cada ano um estudo e esses estudos eram um inserido no outro, então, por isso, que a gente tinha que estudar a África com as crianças, porque um ano antes as crianças estudavam as grandes navegações, então, tinha tudo a ver. Mas, como começar isso era a dificuldade.

Eu comecei a ler muita coisa sobre a África, porque eu queria que as crianças comessem o estudo de uma maneira bem prazerosa e ao mesmo tempo que eles se aprofundassem. Eu tinha alguns tópicos que a coordenadora já tinha me dado, que já tinham estudado nos anos anteriores, mas, mesmo esses tópicos, eu queria me aprofundar neles, não simplesmente dizer *(sobre)* discriminação, que lá só tinha pobreza, que as nossas raízes, nossa origem, não só isso, mas entender a relação da África com o Brasil.

Eu comecei a pegar livros, eram poucos disponíveis, tanto na biblioteca da escola, como em outros lugares. Essa dificuldade eu coloquei para a orientadora “*Falta material*”. Porque eu acho que na rede pública eles começaram com isso não sei... Faz pouco tempo, acho que 2 ou 3 anos, então,

tinha pouco material mesmo. Procurei muita coisa na internet, peguei os livros mais recentes...

(Pesquisar muito antes) aconteceu com a África e sempre tive isso. Todo estudo que eu vou começar, é uma coisa minha, é assim, até eu tive, durante as reuniões pedagógicas, muitas vezes, eu tive divergências em relação a isso, porque todo mundo: “*Ai, aproveita o material do ano passado*”! Porque não aproveitar, né? Mas nessa proposta (*construtivista*) não dá muito pra aproveitar materiais anteriores ou preparados por outros professores, porque depende muito do caminho que o professor vai fazer. Então, as matrizes estavam lá no armário, tinha matriz pronta, mas eu não consegui encaixar no meu trabalho.

Então, tem muito isso, o caminho que você vai fazer é diferente do que o outro professor fez, às vezes, eu até ficava pensando “*Acho que é um egoísmo*”... Mas não é, eu pensei muito isso, porque toda vez que eu mudava de ciclo (*de ensino*) a história continuava: “*Pega aí na pasta*”. Quantas vezes as pastas lá com todas as matrizes... Eu sempre tive muita dificuldade (*com o uso desses materiais alheios ou prontos*), é igual livro didático. Só livro didático (*não dá*), porque além do livro, eu tinha que procurar outras informações e eu levava pras crianças pra complementar, porque estava muito pobre mesmo.

Nessas falas da **participante 3** o entendimento da proposta curricular da instituição aparece como mote para colocar em marcha seu trabalho. É a busca por delimitações, conexões e sentidos para si e para o *seu* currículo que configura a linha de partida. Suas falas também acentuam a especificidade de cada elaboração curricular - “o caminho que você vai fazer é diferente do que o outro fez” - e os variados percalços para atingir essa especificidade (restrição de material ou materiais que não se encaixam ou desconfortos diante das reações, modelos ou orientações propostas pelos pares) como aspectos a equacionar desde cedo nas iniciativas curriculares. Como disse Paulo Freire a respeito da mediação nas relações “toda prescrição é a imposição de uma consciência a outra” (1987, p. 34), nesse recorte é possível reconhecer o estranhamento derivado das pautas fornecidas por elas.

Por último, o que a **Participante 4**, nossa professora da educação infantil, nos relata sobre seus movimentos em direção às escolhas curriculares:

Bom, acho que a primeira coisa, que me vem aqui, é conhecer a minha clientela. Quem são esses alunos, quem são esses meninos e quem são essas meninas porque, a partir, daí eu posso pensar e ajustar o que vai ser mais bacana, mais interessante pra levar, pra despertar (*o grupo*).

Eu preciso e eu acho importante conhecer as preferências, o que eles gostam mais e o que eles gostam menos, é... Como é que eles percebem esse mundo?

Então, a gente faz, normalmente, sondagens. A gente sonda, então, “*O que você gosta mais? O que você pensa disso?*” Talvez, se eu já tiver um assunto pré-determinado: “*O que esses meninos e essas meninas pensam e sabem a respeito disso?*”

A gente faz um levantamento dos conhecimentos, só a partir daí que eu posso pensar e elaborar o que vai ser interessante levar, a próxima etapa.

(Explicando um pouco mais as bases para a escolha de conteúdos)

Bom, a gente tem documentos que norteiam, então, no caso do fundamental, Parâmetros Curriculares, no caso da educação infantil, o Referencial. Então, já tem um currículo, uma grade curricular e isso já antes do ano se iniciar, quais as áreas que a gente precisa trabalhar, quais são importantes serem trabalhadas.

[...] essa parte de documentos eu preciso (*consultar*) e preciso ler sempre.

(Sobre a participação de outros atores educacionais nessas decisões)

No nosso caso, a gente tem as parcerias, então a gente trabalha com a orientação e a gente pede ajuda mesmo, porque uma coisa é o meu olhar sozinha, eu trabalhando sozinha, outra coisa é quando você tem uma equipe e um grupo que tem essa possibilidade de troca, “*Olha, eu acho bacana isso...*” Então às vezes, pode acontecer de eu inserir, incluir algum determinado assunto, por um gosto pessoal, por um encantamento pessoal, eu acho tão bacana determinada poesia que eu acho que cabe muitíssimo bem.

[...] as minhas referências pessoais, o meu gosto pessoal, entra a todo o momento, e das crianças também, eu procuro ter esse olhar [...]

Então, previamente a gente tem um trabalho de elaboração, os nossos planos, né? A gente tem uma idéia de um percurso, então monta algumas etapas, a gente já prepara, já é um trabalho prévio, um caminho, porém, a gente sabe que ao longo desse percurso ele pode tomar outros rumos e, muitas vezes, senão quase sempre acontece isso (risos), de tomar outros rumos, uma coisa que você não estava prevendo.

(É preciso ter planos pra coisas diferentes) Sempre. Às vezes, acontece, no caso de um currículo emergente, por exemplo, né? No momento que brota o interesse do grupo, que você fala “*Não posso deixar passar, isso é importante e pra eles está sendo importante nesse momento*”, então a gente abre espaço, reserva e corre atrás e vai pesquisar, vai estudar e vai pensar como fazer.

Suas falas partem da pessoa do aluno, de suas preferências, percepções e conhecimentos de mundo, para o embasamento de suas seleções; “fechar” as escolhas é consequência desses conhecimentos anteriores sobre o grupo. P4 é a única participante que ressalta, neste momento da conversação, os documentos formais e parcerias (“as possibilidades de troca”) como variáveis relevantes para o processo de decisão. Também são ponderações trazidas por ela, a previsão de espaços para o que não foi planejado e as mudanças de rumo, ou seja, os espaços em branco, as flexibilidades.

Observamos, na singularidade do que cada professora nos relata que seus princípios para as tomadas de decisões curriculares aparecem como multirreferenciais e extrapolando qualquer padrão fechado, acabado ou pronto para suas condutas. Seus modos de pensar e agir nesse domínio apontam aptidões, saberes e rotinas flexíveis que ultrapassam tecnicidades e que estão situados muito associados à integralidade da pessoa, à afirmação de sua maneira de ser no ser professora, bem como ao aqui e agora das situações em que se encontram, o que imprime a essas decisões fortes marcas relacionais e, portanto, éticas. Por um lado, seus diálogos internos, as negociações consigo mesmas diante de suas concepções, convicções sobre o que consideram importante ensinar, suas preferências e dúvidas; por outro, as negociações com os conteúdos, a busca de seus sentidos, por sair do trivial, os limites dos materiais, os alcances dos clássicos, o alcance dos alunos; há ainda as trocas com os outros educadores, as divergências, os aspectos questionáveis de suas idéias ou práticas, suas dificuldades, os imprevistos recorrentes; e, por último (o que não reflete nem representa uma hierarquia em suas falas), seus posicionamentos e considerações para a interação com os alunos: quem são, de que gostam, do que precisam e o que podem.

Perece-nos evidente nesses relatos a manifestação de um profissionalismo que não se constringe à obediência de regras geradas de forma exógena (Ball, 2005), restrito a diretrizes, padrões ou técnicas anteriores à experiência educativa mais imediata ou já vivida. Há convicções, propósitos, arbitragens e estratégias que ressaltam uma atuação autônoma ou semi-autônoma das professoras, um posicionamento não-submisso, mais ativo e contextualizado na busca de respostas para a formulação/adequação de suas elaborações curriculares, para o “enquadramento” de suas disciplinas. Essa tarefa não é relegada a terceiros. Isto também corrobora a visão de currículo de Macedo (2006) como um lugar-tempo híbrido de sentido, vide o conjunto reunido de referências e significados apontados pelas participantes para embasar suas escolhas; as tramas e manobras descritas por nossas participantes em suas definições curriculares são múltiplas, circunscritas, resultado de variadas negociações para uma produção cultural específica na realidade em que se encontram.

Essas descrições apontam também para os limites dos padrões prescritivos e disciplinares do currículo, ao clarificar formas de organizá-lo que ultrapassam esses parâmetros e salientando outros engajamentos e necessidades por parte das professoras. As possibilidades consideradas direcionam nosso olhar, mais uma vez, para a necessidade de se focar, na questão curricular, menos as formas de organização do currículo - pois não são elas

que garantem sua integridade ou alcance - e mais o plano de quem o controla, das decisões, interações e vínculos que se estabelecem ao justificá-lo.

Nomear essa categoria como “Modos próprios” reflete a busca por uma expressão que representasse as variadas maneiras como essas profissionais escolhem, reagem e interpretam as expectativas sobre seu currículo e pedagogia, seus modos, suas soluções de integração, que a despeito das diferenças nos contextos práticos guardam desafios comuns para o exercício de seus juízos e proficiências (CAMPBELL, 2006).

ENCONTROS E SIGNIFICADOS

Pretendemos reunir nesta seção novamente fragmentos, trechos que nos pareceram ilustrativos dos esforços e movimentos que as professoras investem na construção (ou transposição) de pontes culturais entre suas seleções e os alunos. São relatos sobre entrelaçamentos culturais, descrições que sugerem um leque de recursos suplementares ao conhecimento disciplinar para as transações culturais em sala de aula, nas vozes de nossas participantes, recursos que exigem muita conversa com os alunos, com os pais, tempo e espaço para elaborações conjuntas, escuta, experiências sensíveis (no corpo, com um conteúdo que emociona, com metáforas) e a ampliação de referências mútuas.

Participante 2

(Apresentando Brecht aos alunos) Primeiro, eu não peguei nenhuma peça do Brecht, eu peguei os poemas e todo processo de poema. Isso tem muito a ver com o que eu vou falar daqui pra frente, todo o processo de poema que eu faço com os alunos (com poemas, poesias ou até para lendas), eu trabalho a palavra criando um gesto.

Então, eu não deixava os alunos entrarem em contato com o texto lido, a gente trabalhava a poesia sem eles olharem para ela e ler, porque, a gente fazia toda uma coreografia corporal pra eles aprenderem aquele poema sem ler, eles iam falar muito e gesticular e para cada palavra, pra cada linha de pensamento, pra cada verso, eles tinham uma construção corporal que era uma maneira deles irem decorando. Até hoje, eu uso esse recurso.

(Para a escolha dos poemas) eu primeiro... do mundo Brecht, as poesias que você conseguia decodificar mais rapidamente do que que ele falava, que chegava uma informação com mais facilidade, por exemplo, eu vou pegar uma aqui: “Atenção! Bem, atenção! Um homem se afoga, ouvimos gritos de

socorro, uma mulher acena pedindo ajuda, detenham os carros, parem o trânsito, por toda parte há homens que se afogam e ninguém olha para eles, vocês não sabem ver, auto lá, são seus irmãos, homem como vós.” Então, isso daqui é uma coisa que está cheia de metáforas né? Quem é esse homem que se afoga, né? Não é um homem que está dentro do mar... então você consegue, tem uma imagem, são palavras que eles entendem, e é um ponto de partida pra chegar na metáfora [...]então, eu acho que tem uma compreensão aí rápida, mesmo que não venha com todo o sentido, não venha tão carregada de todas as outras coisas que estão por trás dela, você consegue decodificar.

(Comentando o tempo de conversa no trabalho) tem muita conversa e muito exercício corporal, eu acho que uma das coisas que caracterizam meu trabalho até hoje e que nunca abandonei foi a experiência corporal [...] eu penso que o ator ou o aluno que estuda teatro naquele momento, nem que ele não vá ser ator, ele tem que entender que ele não precisa de nada além dele para fazer o espetáculo, ele pode ser o rei, o faraó, não precisa nem a indumentária se ele souber usar bem o corpo dele, ter consciência do gesto, o que que cada gesto pode significar, então, é da expressão corporal, da voz, como que ele pode falar nessa voz, eu exploro muito e cada vez mais também a observação, e entra também, no meu processo de sala de aula observar alguns quadros, algumas pinturas e eles terem que reproduzir o gesto daquilo e o que que está dizendo se ele fosse dar uma continuidade naquele gesto qual que seria, então esse falar corporal organiza uma outra série de outras coisas assim...

Os trabalhos de decodificação da **participante 2** bem como a construção de gestual e metáforas por parte dos alunos, nos parecem constituir descrições ricas dos processos de aproximação e contextualização cultural que se podem veicular em sala de aula. Constatam-se movimentos carregados de intenção e tecnologias de ensino – como as transposições didáticas que exploram outras linguagens, “o falar corporal que organiza uma série de outras coisas” - para a convocação do aluno para a interpretação e recriação do conhecimento.

Nos depoimentos da **participante 1**, os caminhos para os entrelaçamentos culturais, desvelam outros empenhos: a relevância do domínio cultural próprio da professora como base de negociação e a constância do convite aos intercâmbios (a escuta, o não julgar, a sensibilização dos alunos para receber os conteúdos) para interessar a maior parte do grupo.

Participante 1

É difícil... *(captar a cultura do aluno)* Então, eu acho assim, a cultura que ele traz, por exemplo, no caso de música, é uma geração que é muito distante de mim hoje, em termos de gosto. É uma coisa bem distante, então, geralmente o que eu uso... quando eu comecei a trabalhar, eu usava muito o gosto, o gosto era um meio de descobrir a cultura dele, de ganhar ele, de por do lado da língua etc. Hoje já não é tanto, hoje é até um gancho.

Então, isso é uma coisa que eu, por exemplo, adiro muito através da música, a cultura deles. Por que às vezes o tema da canção puxa algo: “Olha gente,

então vamos ver qual que é o conceito, o que é que ele tá tentando passar aqui, qual que é o detalhe, o que é que é isso”. Manchester England, que tem lá (*no “Hair”*), tem nome de diretor de cinema, uma série de origens, Deus, religião, uma série de coisas... tá falando da construção daquele personagem, daquela época como foi. Então aí você volta: “*Qual que é a sua formação?*” Aí levanta, conversa...

Por exemplo, ele (*o aluno*) gosta de, vamos supor, country music, sertanejo... Um grupo que gosta bastante de sertanejo, se eu puxo uma música mais pra James Taylor, esse tipo de coisa, já vai agradar mais, é mais próxima, é o rock country, o folk, aí agrada mais, então eu vou tentando inserir a cultura americana ou inglesa através de música, através dessa arte, mas através de aproximar um pouco do que eles gostam. Agora, tem coisas que tem que saber, eu acho, da cultura. Por exemplo, me irrita muito essa posição, que é muito comum hoje, de achar que Estados Unidos “é Disney”, se resume à Flórida, se resume à Disney, sabe, aquelas coisas muito comerciais mesmo.

[...] quando eles falam (*sobre aspectos superficiais dos EUA*), eu evito questionar o que eles estão falando, enfatizar o que eles estão falando, se eles estão falando diretamente comigo, tudo bem, eu escuto, mas, se eles estão falando entre eles eu fico na minha, e às vezes é aí mesmo que eu escuto as coisas, é nessa conversa entre eles que eu vou descobrindo coisas que eu possa inserir, então, por exemplo, essa coisa da Flórida eu fiz questão de procurar no material do final do oitavo ano, uma viagem pra Flórida. Eu fiquei um tempão até achar um livro que tinha listening, que tinha tudo em cima disso, falava da casa do Hemingway, falava da parte cultural da casa, da vida noturna do lugar, falava também da MGM, do estúdio e tal, mas dava um outro tipo de ênfase, até na natureza, o mar, a riqueza dos peixes de lá etc.

Então, eu acho que é possível, ensinar a língua fazendo essas colocações (*mais profundas*), então, por exemplo, a primeira coisa que eu penso é: “Não julgar” (*as referências dos alunos*).

No primeiro momento eles têm o momento de ridicularizar, eles acham engraçado o Hair: “Ai, olha não sei o quê”. Eu deixo, deixo correr, deixo falar, aí vamos estudando as músicas, não dou muita bola, aí tem comentários das músicas, também não vou dando, só que emociona, aí eu tenho que acreditar na emoção. Porque as músicas fazem esse efeito. Aí lentamente...

E eu não tô impondo, eu sensibilizei eles pra poderem receber a aula, então quando chega o texto da comunidade hippie, a hora que chegam os outros textos eles estão abertos pra entender aquilo, entendeu? E eu vejo depois, eles têm um respeito, depois eles gostam, eles vêem coisas da época, desde moda, eu vejo que eles comentam, eles têm um conhecimento disso.

Participante 3

Eu tive problemas antes de começar (*o estudo da África*), algumas mães me questionaram antes de começar, no dia da reunião (*de pais*), “*Como vai ser abordada a escravidão?*”

(*Havia um receio*) de mães... igual a mãe da A (*aluna*), na reunião: “*Mas como é que vocês vão falar disso? Vai voltar aí a questão do preconceito? E na hora que falou sobre preconceito a G (mãe de M, aluna negra da classe), na*

hora, começou a chorar, marcou reunião, “*Onde já se viu, como que vocês vão trabalhar isso? Vocês vão se aprofundar tanto, eu não queria que o estudo da África só falasse de escravidão.*”

E o objetivo do estudo não era esse. Nós chegamos até a pensar, “*Será que nós temos que tirar esse estudo e colocar outro no lugar?* Eu senti dos pais (*uma preocupação sobre*) como que ia ser abordada a questão do preconceito, da discriminação, que fosse pesado para as crianças. Não sei se eles já tinham essas preocupações por ter a M na sala, uma criança negra e o grupo era muito unido e os pais já se preocupavam com isso ou se era uma preocupação de algumas famílias assim, em particular. Mas então eu percebi que realmente a questão era com a escravidão, como abordar isso, o medo de eu falar dessas coisas assim, os castigos, “*Como você vai falar? Vocês vão ler tudinho do jeito que foi?*”

(Comentando se já havia um posicionamento seu ou da escola frente esse questionamento)

Em relação ao grupo sim, devido a M, então, vamos amenizar na hora que chegar nessa parte da escravidão, porque primeiro eu iria simplesmente falar sobre a sociedade africana (*daqueles tempos*), os costumes, uma coisa mais leve, mas quando nós começamos a chegar nessa parte da escravidão (*no Brasil*), a (*conversa*) já tinha acontecido, porque na (*abordagem da*) organização familiar as crianças já sabiam o que era exploração, o que era escravidão. A escravidão não aconteceu só depois, aconteceu na África. O mais interessante foi que a M recebeu (*no início do estudo*) uma pesquisa dos pais com um alfabeto e cada letra tinha uma pessoa negra como referência, inclusive seu pai e seus avós, mas não tinha o nome da mãe, o que na mesma hora foi uma questão que a própria aluna levantou. Ela não entendeu, porque de A a Z, alguns ela nem conhecia...

Mas no fim do estudo, quando nós voltamos (eu voltei com os mesmos objetos para a gente fazer uma análise no fim do estudo), ela falou assim: “*Olha que engraçado, todas as pessoas negras da minha lista e a minha mãe não colocou o nome dela.*” Quer dizer, foi uma coisa que não marcou (*constrangeu*) a M, isso estava muito bem trabalhado pra ela.

(Outras preocupações em relação à aluna M)

Eu fiquei com receio das crianças perguntarem pra ela algumas coisas assim: “*Ai, seu avô foi escravo? Sua avó?*” Mas não, eles trataram isso com muita naturalidade, ela falava muito bem, ela participou o tempo todo do estudo, agora, no início os pais tiveram essa preocupação sim: “*Como você vai falar de negro na sala de aula?*”

Até a mãe (*psicóloga*) da S (*aluna*) mandou num bilheteinho o nome de alguns filmes que falavam sobre essa discriminação, mas eu não entrei muito nisso, eles até souberam e sabem, eles convivem com isso.

(Foi uma decisão) Não trabalhar muito a discriminação, mas trabalhar os costumes, quem eles eram, como aconteceu a história, não (*tanto*) essa parte do preconceito, nós não entramos muito nisso [...]

Em nosso diálogo teórico sobre os nexos entre currículo e cultura, a dimensão da cultura como matéria-prima para a construção das relações, como algo que nos fornece modos e meios de estar e de nos comunicar com os outros e com o mundo que nos circunda, é bastante valorizada. Nessa perspectiva, este último recorte fornece imagens, ainda que breves, sobre as manobras e comportamentos dos diversos atores do contexto escolar na defesa de seus referentes culturais e, portanto, imagens de negociações com a cultura dos “outros”.

Reconhecemos nesse recorte a escola como lugar-tempo predestinado às assimetrias culturais, suas confrontações e sua centralidade na possível diferenciação ou renovação dos conhecimentos. A proposição do estudo deflagrou questionamentos sobre a interpretação escolar para uma série de questões (o que seria lido para as crianças, que filmes deveriam assistir, qual a pertinência do assunto para essa fase da infância, como dar conforto a M, o quanto aprofundar etc), nesse episódio as diferentes vozes repercutiram dissonâncias, provocaram os pertencimentos, as versões culturais e, certamente, atingiram a produção de significados dentro do estudo, que começou como um problema, cercado de receios e indagações e exigiram de P3, diferentes conversas com os pais e novas conversas consigo mesma sobre o tema, seus objetivos e encaminhamentos, a fim de reafirmá-lo. Essa confrontação favoreceu uma dimensão mais coletiva do currículo, sua reescrita e, portanto, a especialização e maior contextualização do conhecimento produzido na escola, questão amplamente discutida e requisitada pelos curriculistas que tomamos como referência. A tensão relacionada ao tema escolhido para o estudo provocou outros acessos ao mesmo, outros diálogos, o que nos remete a Gimeno Sacristán (2000) quando afirma a importância da atitude do professor frente ao dissenso, seu posicionamento, suas autoridades “em ação”.

Nos trechos apresentados as contextualizações empreendidas pelas professoras são descritas em torno dos referentes culturais como produtos e processos, ou seja, ao falarem de Hair, Brecht ou África, falam muito das formas para a abordagem desses conteúdos, falam das formas como conteúdos, o que nos permite conexões com aqueles aportes teóricos que identificam nas formas de se produzir o conhecimento na escola, o próprio conhecimento ou cultura escolar, uma vez que estes se materializam por meio de valores, relações, expectativas e comportamentos mobilizados e compartilhados em sua construção. O **como** vivenciamos cotidianamente esses conhecimentos/essa cultura é o que a institui ou reelabora.

CONVERSAÇÃO 3

A ÁRVORE DO CONHECIMENTO

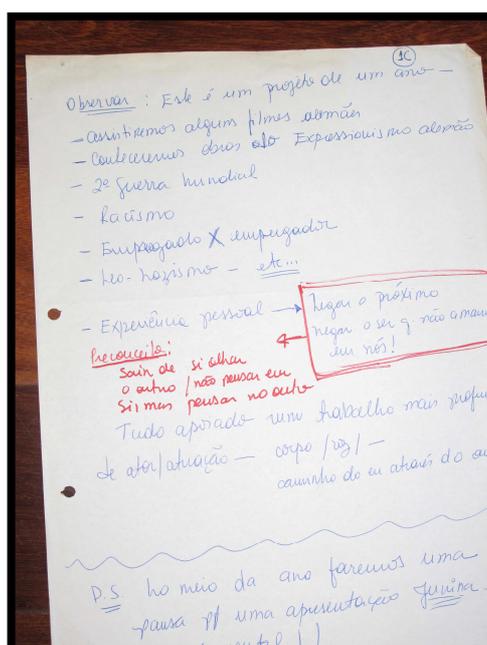


Figura 9: Notas

Estamos diante de nossa terceira árvore, diante da temática que procura abordar a concepção de conhecimento escolar das professoras e suas idéias sobre os propósitos sociais atingidos com suas elaborações curriculares. Segundo Gimeno Sacristán (2000) essas idéias dos professores acerca do conhecimento perspectivam seus estilos pedagógicos e compromettimentos educativos, por meio dessas concepções poderíamos captar além do lugar e dimensão do conhecimento em seus currículos, seu olhar para as questões sociais mais amplas, um ponto central na constituição de sua profissionalidade.

Nessa seção trabalhamos com as categorias, Concepções e Finalidades Sociais. Na primeira, buscamos focar as definições das professoras para o conhecimento que se produz na escola e um pouco daquilo que lhes é peculiar ao promover a distribuição desse conhecimento, ao buscar colocá-lo ao alcance dos alunos. Na segunda, reunimos recortes em torno de suas reflexões sobre os alcances sociais, ou significados sociais das práticas curriculares sobre as quais conversamos. Vamos às concepções²⁹.

²⁹ O termo "concepções" está sendo adotado para designar idéia, noção ou modo de compreensão acerca de algo.

CONCEPÇÕES

PARTICIPANTE 1 - Inglês fala de quê?

Eu não sei te dizer (*como definir o conhecimento*)... eu acho que... o que eu gostaria (*que fosse*) eu posso dizer. Eu gostaria que o aluno fosse capaz de, primeiro, se expressar nessa língua, mesmo que seja (*de um jeito*) limitado, com um vocabulário limitado, estrutura básica restrita, mas que ele seja capaz de dizer o que ele deseja, que ele encontre recursos pra isso. E que ele tenha recursos, (*possa*) desenvolver recursos de procedimento, de envolvimento, de coisas assim que o levem a compreender a língua sem a tradução.

Em sua fala sobre o que seria o conhecimento Inglês, na escola, P1 afirma não saber defini-lo, ou captá-lo como o que é, mas recorre ao seu caráter potencial, àquilo que gostaria que fosse, especificamente ao seu caráter ferramental, uma expressão e um recurso próprio do aluno, recorre a procedimentos autênticos para a compreensão da língua. Nos dizeres de Paulo Freire (2002) isso se coaduna como um saber indispensável aos educadores que é o convencimento definitivo “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a sua produção ou a sua construção” (p. 12). E no que se segue percebemos o que P1 considera importante reunir, mobilizar para a produção dessas condições: vivências, subjetividades, pensamento em rede (por envolver muitas áreas e dimensões do conhecimento).

Então pegar os sentidos, pegar a lembrança, pegar a associação, a significação, simbolismo, não só impor, mas do aluno, você pegar uma música, que lembrança é essa, que cheiro tinha, como é que você representa isso? Quer dizer, você está... Ao mesmo tempo você tá mexendo, obriga (*o aluno*) a pensar tudo isso, na hora que ele chega na letra da música, ele entendeu. Ele entendeu aquilo porque ele tá vivenciando de certa maneira. Eu não acho que a minha aula consiga isso o tempo todo, entende?

Retomando sua caracterização da língua inglesa no âmbito escolar, P1 apresenta a idéia taxativa de tudo e nada para o ensino/aprendizagem da língua no ensino fundamental, a idéia da segunda língua instaurando-se e viabilizando-se por meio de outros saberes, para além dos gramaticais, os diversos conhecimentos de mundo, as diferentes áreas e seus assuntos.

Inglês fala do quê? Fala de nada (risos), então eu preciso de todas as áreas, eu vejo inglês assim, entendeu? Você vai falar de “Present Perfect”, você fala de nada, pro aluno é falar de nada, pra mim pode ser, mas pro aluno é falar de nada.

É a minha concepção que é já diferente da de curso. Eu acho que é isso que muda, porque pro curso a língua é um instrumento muito interessante. Eu acho que [...] falar só da língua é falar de nada, (*porque*) pra eles tem que ter o interesse, eu posso como professora de língua ter o interesse de ver, (*uma determinada*) expressão em tal lugar, ter curiosidade, é lógico que é uma coisa que eu curto, mas você não pode esperar isso de um ensino fundamental.

O importante é o assunto, é isso que eu quero dizer.

Então, é isso, e você não tem como fugir muito disso (*das estruturas lingüísticas*), mas, você tem como transportar isso.

Após abordar sua concepção do Inglês na escola e prosseguindo na reflexão sobre como colocar esse conhecimento ao alcance dos alunos, P1 menciona como uma de suas principais condutas algo que se liga a provocar condições de pensamento.

E eu não sei bem o que é isso, mas eu acho que é essa coisa da construção do pensamento e acho que é uma coisa assim: “*Use o inglês que você tem, não o meu.*” “*Como é que fala isso?*” “*Não é o meu (inglês)...*”

Então tem muito disso, de jogar pro aluno que é uma coisa que nem sempre o professor faz.

[...] eu, no íntimo, eu acho que na verdade é a construção do pensamento que você fez, entendeu? Por que quando você não sabe você tem que passar por essa construção do pensamento, você tem que criar esse pensamento, o (*seu*) atalho [...]

PARTICIPANTE 2 - Um sujeito mais pensador

(*Respondendo como definiria o conhecer, fazer teatro no contexto escolar*)

É um teatro de formação, que tem que contribuir para a formação do aluno como um todo, ampliar. Eu acredito que o teatro, as artes e até a filosofia (*têm esse papel*)... Penso que eles (*alunos*) poderiam aprender uma segunda, terceira e quarta língua, e uma delas (*poderia*) ser meio africana e outra ser tupi-guarani, porque ajudaria a entender uma porção de outras coisas sobre a nossa cultura.

Acho que tudo isso vai formando um cidadão mais completo, mais reflexivo porque, fundamentalmente, eu acho que a educação, eu tenho pensado nela assim, ela tem que te tornar um sujeito mais reflexivo, mais pensador, porque a gente não tem muito mais processo de pensar, está tudo muito mastigado.

Então eu acho, que se o teatro contribuir dessa maneira, já está ajudando. Mas eu quero que eles gostem um pouco, eu tenho alunos que falam que não gostam de teatro e eu até aceito, porque, eu às vezes tenho a maior resistência com o teatro, mas assim, que entendam que é uma arte importantíssima, que ela é transformadora. Você se transforma de alguma maneira, para quem faz e quem assiste.

Na concepção de P2 o conhecimento teatral também se configura como uma ferramenta, aqui como um instrumento para a formação mais global do aluno. Seria um conhecimento que contribui para ampliação de seus recursos para o pensar, favorecedor de um pensamento mais reflexivo, que vai completando, transformando a “quem faz e quem assiste”. De certa forma, os relatos de P1 e P2 tratam do conhecimento no contexto da criação de condições para o pensar, para um pensamento mais crítico, porque mais autêntico ou reflexivo.

P2 elege os autores clássicos como base para colocar o teatro ao alcance dos alunos e para tentar desenvolver o gosto por essa arte. Seguem suas palavras a respeito dessa conduta:

[...] normalmente, eu trabalho com clássico. [...] eu acho também que esses autores que eu levo (para a sala de aula), pelo tempo que eu fico com os alunos, eles ficam com essa referência e depois um dia eles falam “Nossa, eu já vi esse cara!”

(Acredito num impacto) Para a formação deles, eu sempre acredito que o conhecimento é uma fonte, eu acho que é o incremento do repertório cultural, intelectual deles e ao mesmo tempo, fazendo isso, de uma maneira que combine com o que eles estejam falando nesse momento. Normalmente, esses autores que a gente escolhe (às vezes eu escolho junto, às vezes eu ouço dicas de alguém), eles estão até hoje, falando, dizendo alguma coisa.

[...] é clássico por causa disso, porque ele continua, permanece [...] hoje em dia eu tenho até uma preocupação, que eu tinha me esquecido dela, ela já foi mais forte, que é de formar pessoas interessadas por essa arte. Você imagina uma civilização sem teatro, uma cultura que não tenha teatro? É manca, uma comunidade sem teatro é uma comunidade manca, árida, né? Uma coisa até difícil imaginar.

Em ambos os depoimentos, há sinais de um compromisso com um conhecimento que fale com os educandos, que combine com o que eles estejam falando, um assunto que lhes diga algo e, portanto, que amplie as condições do seu pensar. Talvez neste ponto possamos relacionar esses enunciados aos discursos dos teóricos curriculistas com os quais trabalhamos, especialmente, na seara da discussão sobre os conhecimentos valiosos para o currículo - a diferenciação do conhecimento escolar, os conhecimentos especializados, o conhecimento

local, o global, o direito a toda cultura, os desencaixes culturais, as novas linguagens, o currículo narrativo...

As falas de nossas participantes unificam essas versões no “falar e pensar” do aluno e/ou no “falar e pensar” com o aluno; há uma aposta na interlocução para os modos de produzir e fazer circular o conhecimento e este não aparece como objeto externo aos sujeitos, circulando autonomamente (MOYSÉS; GERALDI; COLLARES, 2002). Em suas descrições os conhecimentos podem ser aqueles em que os alunos estão interessados, mas também os conhecimentos com que venham a se interessar e que já interessam às professoras (pela relevância disciplinar que lhes atribuem e/ou pela oportunidade para um “encontro” persuasivo). Parecem percebê-los como vasos, perfeitamente, comunicantes: os conhecimentos derivados dos domínios próprios do educando e os dos domínios disciplinares. O conhecimento emerge como interlocução e não que isso seja simples ou corriqueiro, ao longo de nossas entrevistas os entraves foram marcados em inúmeras e diversas citações:

(Classificando Hair como um projeto bem sucedido)

Então, eu acho isso difícilimo e eu acho é... depende muito deles (*alunos*) também, eu acho que o projeto ajuda muito. Eu fui muito feliz nessa escolha, eu já dava aula a mais de 15 anos até conseguir fechar isso desse jeito. Foi com a escola, com aqueles grupos, com aquelas pessoas também, que também me provocaram pra eu conseguir fazer tudo isso (P1).

(Descrevendo as tensões decorrentes dos desfechos teatrais só se darem na hora H)

Então, (*tem turma*) que está chegando (*a hora do espetáculo*), e era o tempo que precisava, era um processo que estava muito forte (*e acontece*). Tem outros que nunca vai dar tempo, na hora H não vai acontecer, não vai dar tempo, porque a gente depende muito do aluno, você está na mão do aluno o tempo todo. E eu acredito que, por exemplo, essa classe que eu falei que deu muito trabalho, (as crianças) estavam traumatizadas com o teatro, as mães não queriam saber de mim, porque na reunião eu falei, “*Olha, é super importante eles não gostarem de mim, vocês não gostarem de mim, isso é importante, o teatro também passa por isso*”. É um aprendizado.

Um aprendizado é um processo, quem tiver continuado vai ter outra possibilidade de retomar coisas.

Eu só não queria traumatizar ninguém, se eu não traumatizar ninguém... Já chega trauma de matemática, trauma disso, trauma daquilo.

Gostaríamos de acentuar nesse momento o foco sobre as relações dos sujeitos nesses processos, porque em suas falas são essas relações dialógicas que vão constituindo (ou não) o conhecimento. Esse foco põe em relevo a interdependência entre os atores nesses movimentos e nos alerta sobre o papel da caminhada, da experiência conjunta, da atenção sobre aquilo que nos acontece na co-construção do conhecimento.

PARTICIPANTE 3 - Eu não gostaria que fosse! (risos)

No diálogo com P3, a questão sobre sua concepção a respeito do conhecimento escolar, foi modalizada de três formas: Como você entende o conhecimento escolar? Como é pra você o conhecimento que se produz na escola? Esse conhecimento é algo específico da escola (porque não é o das universidades, dos livros didáticos, nem dos jornais etc)? Nessa terceira opção, P3 reage rapidamente com a frase destacada e prossegue:

Eu não queria que fosse (*da escola*). (risos) Eu tive essa preocupação, eu queria que as crianças saíssem sabendo de uma África real, não aquele conhecimento escolar simplesmente. (*Queria um conhecimento*) pra vida.

(*Explicando o que seria esse conhecimento que se produz na escola e que é pra vida*)

É um conhecimento que eles vão usar fora da escola, entendeu? Por exemplo, assistindo um jornal. Vou dar um exemplo saindo um pouquinho da África, “Caminho das Índias” (novela televisiva), quando a gente estudou as grandes navegações nós estudamos a Índia, então, o que ficou? Eles conheceram isso ou simplesmente ficaram naquele burburinho pontual? Estou falando isso porque, essa semana, eu fiquei pensando “*Eu trabalhei tanto isso com eles!*”.

Por exemplo, quando eles começaram falar na novela sobre pimenta e sal, eu pensei em tudo o que havia trabalhado, todo mundo falava das especiarias, aquela coisa toda, mas nós nos aprofundamos nisso. Será que eles lembram dessas coisas, do mesmo jeito que quando eu assisto eu lembro deles falando nas rodas? Será que eles fazem essa relação (novela/ estudo)?

Encerramos essa categoria de análise com esses pensamentos, pois nos chamou atenção a dimensão das lembranças mencionadas por P3 e que a auxiliam a caracterizar o conhecimento que se deveria produzir na escola; ela se lembra vivamente dos alunos em roda conhecendo e pergunta-se, será que eles se lembram também? Para ela o conhecimento deveria ser memorável. Talvez possamos utilizar esse atributo como mais uma forma de

caracterizar os conhecimentos valiosos/diferenciados que se pretendem promover na escola. Algo memorável, pois inscrito em diferentes níveis de nossos anseios e trajetórias (pessoais ou sociais), parte das histórias que temos para contar e, portanto, vivo e disponível na memória de cada um.

Os indícios captados nas concepções apontadas nesta seção carregam princípios coerentes com as visões de conhecimento que revisitamos teoricamente, quando não o tomam como um objeto, como algo alheio, oposto às expectativas que professores e alunos negociam e constroem nos variados tempos e espaços da vida escolar, quando dão centralidade ao significado desse conhecimento, situando-o como trama oblíqua, condicionada pelas pessoas (suas forças e resistências) e onde diferentes lógicas curriculares podem se realizar.

FINALIDADES SOCIAIS

Nesta categorização pretendemos verificar que sentidos emergem para o alcance social de suas realizações curriculares, quais questões levantam acerca do que ensinam ou quais os propósitos sociais identificados com a escolarização que proporcionam. Essa seria uma abordagem das práticas em sua ligação com a experiência social mais ampla, como produto da vida em comunidade e para a comunidade, de responsabilidade com a vida coletiva.

PARTICIPANTE 1 - Falta tanto e eu preciso de tempo.

(Respondendo sobre as finalidades sociais do currículo que implementa)

Nossa, muito pouco. Me angustia porque falta tanto e eu preciso de tempo e não tenho.

Por exemplo, pensar em termos de língua estrangeira, língua estrangeira é expansão, é abrir, é descobrir, é aproximar, é compreender a diferença. Aceitar essa diferença, não no sentido submisso, mas no sentido de consciência. E eu vejo assim, eu vejo muito pouco, é muito rápido, é muito pouca coisa feita nesse sentido.

Eu acredito *(que seja pelo pouco tempo de aula com os alunos)* e acredito também no material que a gente faz que ainda tem uma superficialidade muito grande, por quê? Porque é básico, então não adianta eu também querer aprofundar certas coisas se o cara não tem vocabulário para aquilo porque ele vai falar em português.

(*Tem*) o limite físico da língua. Não é que os alunos não sejam capazes disso, não é porque ele é novo que ele não é capaz disso, não é por conta da idade. Não, é porque o inglês que se tem disponível não (*permite*).

Então, (*repensando*) a finalidade. Essa finalidade é de estar passando essa pluralidade (*cultural*) eu acho, ao mesmo tempo fazer isso não de uma forma aculturada, não é Disney, não é *Oba-Oba*, não é futilidade, não é. É dar valor àquilo que tem valor, dar valor àquilo que tem o seu valor, dar o seu valor real. Não supervalorizar, mas também não... Eu falo assim, eu penso assim, eu acho muito engraçado, eu tenho alunos que fazem altos discursos contra os Estados Unidos, mas babam, vão pras férias lá, gastam não sei quanto, o tênis é não sei o que lá. E não percebem esse tipo de coisa.

Eu nunca (*problematizei*) isso, muito raramente, muito raramente. Então, por exemplo, o projeto do rock, tem lá o grupo que gosta de sertaneja e tem aquele grupo que mete o pau, eu falo: “*Gente, é um direito que ele tem. Normal, qual que é o problema?*” E aí então esse é um exercício. Em várias partes do processo tem essa coisa de aceitar a diferença, de lidar com ela e tal.

PARTICIPANTE 2 - As hierarquias.

O teatro, ele já é uma atividade extremamente do coletivo, ele é uma atividade que você realmente vai ter que se relacionar com o grupo todo e, algumas vezes, até com pessoas que você não tem tanta afinidade. Então, ele tem que democratizar aquele ambiente, deshierarchicalizar.

A classe (*a sala de aula*) tem uma hierarquia: tem aquele que domina, tem o dominado, na classe você vê que tem tudo e você vai ter que nivelar todo mundo em um único propósito, então, (*o teatro*) já tem, é um trabalho de grupo, de equipe, de vivência democrática.

A dinâmica do teatro, ele é muito rico, no sentido de que você trabalha coletivamente o seu individual. Trabalha individualmente no coletivo, é super bacana isso. É uma propriedade, é uma característica, do teatro.

Ali dentro você consegue trabalhar até questões, por exemplo, eu tenho hoje uma classe que tem algumas panelinhas femininas no esporte, então, a gente consegue indiretamente através dos jogos, da proposta, quebrar, romper isso e fazer uma coisa que eu acho importantíssima, você olhar pra uma outra pessoa que você não olha normalmente. Você vai ter que olhar pro outro e, muitas vezes, você não olha porque você não quer ver, porque você se vê.

O teatro traz uma coisa, assim, não sei se nesse mesmo nível social, traz uma consciência. Quando você elabora esses conteúdos, de personagens, do que é, do que não é, de qual é o conteúdo daquela peça, do que ela está falando, você entra num nível de reflexão e consciência de você e de um determinado tema, que isso tudo vai refletir na sua vida.

Quando eu trabalhava em empresa, isso me marcou muito, então, eu trabalhava com os funcionários da empresa, trabalhei 5 anos e meio nessa empresa - tinha desde o cara que limpava, passava limpando as salas da

empresa, até o que trocava a bolsa de sangue e o dono da empresa. Eu lembro, muito marcante o dono da empresa vir junto com os funcionários, que despojamento, porque ele tinha muita dificuldade de falar em público, de cumprimentar, então, ele venceu essa dificuldade, ele já foi aberto, só dele ter ido!

Dentro da empresa tinha alguns chefes que eram muito mal vistos e queriam fazer teatro, não tinham tempo e a empresa deu essa hora de teatro pra eles, então, quebrou isso, ali dentro era outra coisa, acabou quebrando uma porção de mal olhares, de mal entendidos. Ali, você se desnuda um pouco, você tira um pouco sua máscara pra vestir outra, né? Mas aí, você veste de uma maneira elaborada, então vai afetar, porque você desenvolve um olhar pro outro. O mundo nada mais é do que isso, a vida social, você ter um olhar pro outro, né?

PARTICIPANTE 3 – Entrar em contato.

(O estudo da África teve significado) Social, porque nós, pelo menos nesse estudo, nós trabalhamos valores. Valores de todos os tipos. E eu acho que as crianças conseguiram debater sobre a questão da discriminação, do preconceito, das diferenças... *(Também as)* habilidades durante todo o processo, quem conseguia desenhar, quem conseguia escrever, e de respeitar as diferenças. “Olha, ele é bom nisso, então, ele pode fazer isso e eu sou bom em outros (aspectos), sabe?”

Eu acho que entrar em contato com *(limites e possibilidades)* e o conhecimento, eu acho que esse é o (significado) principal. Aprenderam muito.

PARTICIPANTE 4 - É piegas?

Pois é, às vezes, eu não tenho esse conhecimento, essa percepção do que eu estou... daquilo que a gente está fazendo, está trabalhando, se aquilo tem uma função social, e se tem, qual é? Muitas vezes, eu não tenho essa noção, não, e aí eu acho que vem o trabalho da parceria, de busca de percepção.

(...) eu tenho esse fundo poético do trabalho, do ofício do professor e da instituição escola, aquela coisa do, eu estou contribuindo na formação de cidadãos, que têm a possibilidade de transformar o futuro de uma forma ou de outra, eles vão ter essa possibilidade. E eu estou colaborando, nesse momento, eles estão comigo e eu estou colaborando pra isso e isso é uma convicção, eu acredito nisso, eu acredito nisso, eu sou muito otimista. (risos)

Ah, não sei se é piegas, eu acredito nisso, sendo ou não, eu acredito nisso.

Nossas participantes direcionam seu olhar para as questões sociais mais amplas, principalmente, pelas lentes das micro-políticas que circunscrevem as relações na sala de aula. Suas falas partem dessa perspectiva e parecem-nos justificadas pela primazia da gestão das interações no ofício de ensinar (TARDIF, 2006). O nível micro da sala de aula, dos atores empenhados em suas atividades contingentes, é reconhecido como continente de certas questões sociais mais amplas: compreender as diferenças, democratizar os ambientes, ter um olhar para o outro, trabalhar valores, formar cidadãos, aprender muito.

Como vimos a sala de aula, por natureza, envolve o encontro (tensões, conflitos, lutas, acordos, consensos) com diferentes experiências, reações e entendimentos frente à vida e pode nos envolver em investimentos e conhecimentos além da experiência individual. Esse “além” pode nos permitir redefinir possibilidades pessoais e coletivas (Giroux, 2006), as reflexões de nossas participantes sugerem um alcance para suas elaborações curriculares sobre esse horizonte.

P1 traz a percepção do tempo curto e escasso com os alunos, a superficialidade dos materiais, e os limites no domínio da própria língua inglesa como obstáculos para um diálogo mais social com os alunos, tem a percepção de “muito pouca coisa feita nesse sentido”. Ao mesmo tempo torna presente no ensino da língua estrangeira sua relevância social quando associado a uma visão plural da sociedade, porque “língua estrangeira é expansão e aproximação”, com a ressalva de que esse deveria ser um processo de ensino-aprendizagem não aculturado, não submisso de se lidar com a diferença.

As demais participantes não hesitam na demarcação dessas finalidades sociais. Para P2, o teatro influi na deshierarquização e democratização dos ambientes por suas propriedades e características de vivência de grupo, de equipe, em que você desenvolve um olhar para o outro e, portanto, um olhar elaborado para a vida social, um olhar individual testado coletivamente. O propósito frisado por P3 retoma essa perspectiva da conscientização individual no coletivo, quando o trabalho escolar coloca o aluno em contato consigo mesmo, com seus “limites e possibilidades”, para ela esse contato somado ao contato com o conhecimento “é o principal”. E, por último, a alienação e a poética de P4, os propósitos algumas vezes não estão claros, mas a busca por essa percepção sim. Propõe sua crença na educação de um cidadão transformador, como “a” finalidade. A poética nos remete, novamente, à Goodson (2007) e suas ênfases sobre a importância dos sentidos de comprometimento e missão que motivam os professores, a importância de não rebaixá-los e

sim resgatá-los na prestação de uma educação sensível ao social. Nesse sentido, palavras como as de P4 expressam o comprometimento com a educação em exercício e o ensino como um ofício moral.

Em nossa revisão teórica o conceito de profissionalidade aparece condicionado pelas discussões e ações a respeito da sociedade que almejamos, estas seriam as plataformas para se elaborar os propósitos e finalidades da escolarização e, portanto, para se elaborar o profissionalismo docente que se faz necessário em nosso tempo. Na teoria, os professores deveriam assumir um papel responsável na formação desses propósitos, politizando mais o pedagógico. Em nossos recortes, a perspectiva da politização se manifesta por meio das intenções de uma prática que incentive mudanças individuais e sociais, uma alimentando a outra, numa reelaboração mútua e constante.

Como afirma Tardif (2006) os objetivos do ensino são numerosos, variados, imprecisos, urgentes, remotos, controversos e de certa forma demasiados, diante deles os professores necessitam de muita iniciativa para “interpretá-los e adaptá-los aos contextos mutáveis da ação pedagógica” (p.127), precisam de recursos interpretativos e construtivos para a **sua** ação pedagógica, portanto os objetivos do professor estão totalmente integrados a ela. E como essa ação estrutura-se em torno de indivíduos, essa componente individual assume um enorme espaço em seu trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 10: Ao final

Procuramos, com este estudo, desvelar modos de fazer e dizer a prática docente que contribuíssem para a ampliação da nossa compreensão da autoridade curricular e profissional dos professores. Entendemos que a tematização da autoridade inscreve-se no bojo das discussões (nacionais e internacionais) das últimas décadas sobre a profissão docente e sua legitimidade. Inscreve-se, portanto, nas reflexões sobre o que significa ser professor, seu profissionalismo e o que requer o ensino. Nesse debate conceitos como saberes, conhecimentos, identidades docentes, profissionalidade, culturas profissionais emergiram com força e deslocaram vários estudos e pesquisas acadêmicas nessa direção, inclusive esta.

Tentamos nos debruçar sobre alguns saberes relacionados às formulações curriculares que os professores empreendem, especialmente, aqueles em que se baseiam para suas tomadas de decisão e posicionamentos ao assumirem o currículo em suas mãos. Sendo assim imaginamos poder captar algumas expressões e variações dessa autoridade profissional na elaboração curricular, suas maneiras de acontecer ou de serem contadas, criando para nós novas/outras imagens para a autoridade dos professores e que nos auxiliassem a reconhecer e imaginar novos/outros efeitos sobre os conteúdos, procedimentos e relacionamentos que imprimem às suas práticas.

Ao analisar nossas referências teóricas sobre a autoridade, constatamos que esse termo denota muitas versões e estas, numa perspectiva crítica para o ofício de ensinar, convergem na

configuração da autoridade docente como prática ética, como reflexão moral por envolver valores, discernimentos e juízos; como um exercício que nada tem a ver com autoritarismo e sim, com comprometimentos e responsabilidades dos professores ao decidirem o que julgam ser melhor para seus alunos (FLORES, 2003). Nesse sentido nos concentramos nos tópicos em que as tensões entre as autoridades curricular/profissional dos professores e a ética emergiam, tópicos que em nosso trabalho geraram os 3 temas e 6 categorias em que organizamos parte do material produzido com nossas participantes.

Observamos pistas sobre essas relações em muitos planos:

- ⇒ nos intercâmbios pró-aprendizagens que os professores estabelecem entre suas vivências pessoais e profissionais;
- ⇒ nas marcas reconhecidas como muito próprias, que imputam aos seus fazeres;
- ⇒ na complexidade e singularidade de suas condutas ao tomarem decisões;
- ⇒ no leque de recursos que investem na contextualização das transações culturais em sala de aula;
- ⇒ na concepção do conhecimento como interlocução situada, como co-construção;
- ⇒ no entendimento das finalidades sociais do currículo associadas à conscientização do individual, do coletivo, do social no contexto multifacetado da sala de aula.

Reconhecemos em cada um desses planos, modalidades de atuação, condutas e reflexões, que não repetiremos aqui, mas que podem ser descritas como disponíveis e dispostas a uma prática de abertura, diálogo, atenção e cuidado às necessidades dos alunos e às próprias necessidades como profissionais, à sua integridade profissional, e que para nós revelam-se como saberes relevantes a respeito do ensino e ao exercício ético da docência.

Concordamos com Tardif (2006) quando vincula a definição dos saberes dos professores à argumentação, ao saber como capacidade de arrazoar, de fundamentar-se em racionalizações (e não racionalidades apriorísticas, impostas), o que significa para a abordagem dos saberes dos professores que estes sejam capazes de propor razões para embasar seus atos. Nesse sentido o saber reside nos motivos, nas proposições, nas

argumentações que desenvolvem para validar, apoiar, transformar suas idéias e práticas. O autor determina essa perspectiva para a clarificação do que são os saberes e acrescenta que essa exigência de racionalização ativa a consciência profissional do professor e corresponde à sua capacidade de argumentação e julgamento. Também adverte que esta consciência é limitada, portanto, discutível, criticável e revisável (p.199). Com isso queremos frisar que ao nos interessarmos pelo reservatório de motivos, objetivos, premeditações, projetos, argumentos, razões, explicações, justificações etc. (p.208) de nossas professoras ao exercerem sua autoridade profissional e curricular, não o tomamos como um domínio completo, definitivo. Sabemos que os discursos produzidos em nossa investigação podem estar aquém ou além das pedagogias realizadas, entretanto, como “referências arrazoadas”, poderão contribuir para a construção social dos saberes dos professores nesse momento e, portanto para o colorido do imaginário sobre o magistério e a educação.

Em nossa investigação pudemos encarar o professor como alguém consciente do que faz (que sabe justificar o que faz e por que o faz, ou não faz) e não como um ente passivo, ou refém de diretrizes externas; o leitor que chegou até aqui pode estar intrigado, se perguntando: E os problemas? E os entraves? E a falta? E as impossibilidades? E as lacunas?

Bem, talvez pela própria natureza do que se almejava pesquisar, esse estudo junta-se aqueles que pretendem anúncios porque buscou expressar “modos de fazer e de dizer” a prática do ensino que revelassem um profissionalismo positivo, situado e palpável, contrariando o profissionalismo assujeitado, tão presente nas visões redutoras do ensino e do papel de quem educa.

Ficou evidente nos conteúdos e mensagens elaboradas por nossas participantes sua capacidade de resposta, de socialização de significados, e proposição de outras questões às nossas questões, muitas vezes até com o não saber, com os silêncios ou digressões, mas sempre nos fornecendo alguns traços sobre como vêm a profissão ou a si mesmas como professoras, enquadrando nossa reflexão nessas pessoas concretas e suas explicações interessantes.

Pudemos apreender sentidos para a qualidade interativa de seu trabalho, para seus pendores ao fazer e dar aula, para as rotinas flexíveis e complexas das negociações culturais em sala de aula, para o que projetam no conhecimento escolar e, finalmente, para o significado social de suas elaborações curriculares. Melhor dizendo, pudemos levantar muitos sentidos, ocupamo-nos deles dentro dos nossos variados limites e assim não nos detivemos

nos entraves, bem como não pudemos abordar outros temas e categorizações que emergiram e que ficaram como reserva, ficaram para o futuro.

E como em nossa investigação a autoridade foi se afirmando no domínio das competências para a tomada de decisões e de relacionamento, no enfrentamento de situações para as quais não há técnicas-padrão, mas um processo de reflexão e escolhas, também o currículo foi se afirmando como um espaço teórico-prático, como um processo de deliberação. Isto nos permitiu o enredamento entre esses dois conceitos: currículo e autoridade docente. Por meio das respostas que as próprias professoras produzem ou produziram para suas formulações curriculares, exploramos expressões das autoridades, seus embasamentos e efeitos.

Com os recortes práticos e teóricos reunidos, pudemos desvelar formas peculiares de se viver e contar alguns aspectos da construção curricular. Certas versões e equações para essas práticas foram delineadas nos relatos e nos permitiram inferir um estado profissional ativo, detentor de recursos práticos, reflexivos e relacionais, propositivo e aberto diante das elaborações curriculares, focado nas interlocuções, enfim, um posicionamento proficiente e ético das professoras, atuantes e autoras de seu ofício.

Ao investigar outros sentidos para a autoridade docente, suas expressões e repercussões sobre o processo curricular e cotejá-los com as práticas, fomos encontrando aspectos potentes que contradizem aquela imagem social da docência, como incompetente tecnicamente e passiva, presente em inúmeros discursos que interpelam os professores.

Em nossa pesquisa, desde o início, havia a convicção de que em nossos “casos curriculares” assim como em tantos outros, haveria muito a se conhecer e reconhecer a respeito de aspectos menos visíveis das elaborações curriculares dos professores, a respeito das inspirações ou constrangimentos que antecedem seus planos escritos ou vividos. Não sabíamos como nomear essa dimensão, não sabíamos que a *auctoritas* tinha tanto a revelar e abrigar. Como explica Ribeiro (2009) essa palavra refere algo difuso, “vindo do latim *augere* que significa crescer, desenvolver, animar, embelezar, e que se relaciona a *augusto*. *Auctoritas* expressa um sentido moral, um respeito à qualidade. Passa pelo reconhecimento do mérito no pensar, no criar”. Esse algo difuso foi tomando variadas formas para nós, sua tematização, nos auxiliou e estimulou a resgatar créditos e méritos de quem pensa e cria currículo.

O presente trabalho não poderia nem teve a pretensão de esgotar a temática estudada, sem dúvidas, ainda que delimitado, deixou-nos muitas perguntas sobre o tema, questões que talvez possam se desdobrar em outras pesquisas ou instigar outros pesquisadores:

- ⇒ O que nos traria um colóquio real?
- ⇒ O que professores de diferentes realidades institucionais nos diriam sobre as questões aqui levantadas? Que lógicas e sentidos apareceriam para essa investigação? Quais convicções e incertezas seriam explicitadas?
- ⇒ Como a autoridade curricular e profissional tem sido considerada nos processos de tornarmo-nos professores? Que tipos de aprendizagem, apoio e estratégias de desenvolvimento são proporcionados aos professores nessa questão?
- ⇒ Qual a formação necessária aos professores para as tomadas de decisão e posicionamentos mais éticos na construção do currículo?

Contudo, há ainda pontos importantes de se registrar antes de encerrarmos. O primeiro diz respeito ao que aprendi ao desenvolver essa pesquisa, trazer as minhas palavras sobre as muitas lições aprendidas durante o percurso, antes de seu final, para enfim concluir. Reconheço, entre inúmeros, os períodos de produção, análise e sistematização do material das entrevistas, como meus maiores desafios. Passar a produzir um diálogo diferente com as educadoras participantes da pesquisa, um diálogo que nos formasse e informasse na tematização de aspectos pouco explorados de suas/nossas práticas, foi um ponto muito inusitado, acostumada que estava ao “fazer acontecer” das práticas e dissolver-me em suas minúcias ou na concentração sobre os saberes dos alunos. Esse outro diálogo me colocava na posição de pesquisadora/aprendiz e exigia novas articulações entre o refletir conjunto de nossas entrevistas, com os ecos das fontes teóricas que me orientavam e o documentar como resposta pessoal a essas novas experiências. Associo esse impacto ao processo descrito por Prado; Cunha (2006) de autotransformação e reconstrução do significado da profissão, que a escrita nos propicia. Estes autores explicitam o ato de narrar como oportunidade de expressão própria - autoconhecimento - e também de tornarmo-nos objeto de conhecimento para o outro. A escrita seria nossa segunda voz, “uma voz que denuncia nossos modos de existir e praticar a vida, nossas maneiras de sentir, aprender e nos relacionarmos com os outros e com o mundo” (p.112) e, dessa forma, nossas lembranças e experiências seriam corporificadas pela linguagem.

Praticar a minha vida profissional nesse processo significou produzir registros e materializar repertórios instigantes para as empreitadas e capacidades docentes, significou colaborar com a composição de linguagens de possibilidades para a educação e de outras versões para o fazer docente, perspectiva tão necessária aos diferentes contextos educativos, debates e questionamentos com os quais nos defrontamos. Significou descentrar-me, dissolver-me nas vivências, memórias, imagens, registros, relatos, histórias, conhecimentos e saberes dos professores e desenvolver-me.

Também a preocupação em não fragmentar os discursos ou ações das professoras, em minha teorização, foi uma constante exigente na tentativa de elucidar certas bases que sustentam (ou sustentaram) suas escolhas e decisões. Como dizem Moysés; Geraldi ; Collares (2002) “discutir o como não é mesmo fácil” (p.100), pois trata de indagar sujeitos sobre suas relações com seus processos, com aquilo que os constitui e que constituem no seu saber-fazer. Sentia a responsabilidade de trazer à tona dimensões de um outro repertório de saberes em que os professores fundamentam suas ações - seus compromissos éticos com a docência - e que nos dessem a possibilidade de compreender outras histórias do fazer docente. Histórias que fortalecessem a autoria do trabalho docente e seu mandato educativo. Lopretti (2007) explicita que o sentido de perseguirmos continuamente “novas e outras possibilidades de atuação passa necessariamente pela busca, incessante, em oferecer aos nossos aprendizes uma qualidade de ensino cada vez melhor, uma formação que amplie o repertório que carregam consigo, lhes permitindo agir de maneira autônoma, criativa e crítica diante da realidade que vivenciam” (p.260).

De muitas formas a pesquisa também promoveu uma “suspensão de meu cotidiano”, no sentido que os mesmos Moysés; Geraldi; Collares (2002) o expõem: como uma decolagem do dia-a-dia, de minhas particularidades, uma abstração que propiciou um olhar focado para uma questão específica da coletividade e também a vivência de um tipo de caos derivado da polifonia que nos acompanha e constitui ao longo do processo de dissertar. Um caos criador, que nos permitiu chegar até aqui com uma compreensão da autoridade que a significa como eixo da identidade do professor, que nos permitiu discutir o quanto essa dimensão pode influir, modificar ou limitar a construção de realidades educacionais mais justas e efetivas.

Enfim e por fim e para continuar com as vozes que nos acompanharam e corporificaram essa pesquisa, concluímos com os entendimentos da autoridade nos tons de nossas participantes.

PARTICIPANTE 4 - É uma questão, assim, também ampla, né? Eu vou tentar amarrar com a minha experiência. Eu já vivi situações da autoridade ser, da autoridade do professor ser o ponto de partida pra tudo. Eu já convivi em instituições nas quais se eu tivesse autoridade, as coisas fluíam. O tema, o assunto autoridade era fundamental pra que acontecesse qualquer outra coisa.

Tudo estava na minha mão, tudo partia de mim.

(Hoje em dia não é assim) porque aonde eu trabalho já tem um clima diferente. Eu estava falando, eu já vivi tudo depositado em mim e na verdade, isso me incomodou muito. Isso foi uma das questões também, que me fez *(querer mudar de emprego)*... Eu não acredito dessa forma, dessa maneira não, era uma coisa imposta.

Então, no caso eu acho que eu estava falando de autoritarismo, tinha uma confusão, mas o que eu estava querendo dizer, é que tudo estava na minha mão, eu tomava as decisões.

(Atualmente sua percepção da autoridade) É muito mais compartilhada, é uma autoridade compartilhada... eu não sei explicar muito bem, mas é compartilhada. As coisas estão na minha mão, sim, muitas delas estão, mas eu não estou sozinha, isso é conversado, é discutido, é pensado.

PARTICIPANTE 3 - *(Ter autoridade significa)* Você conhecer e saber da importância do que você está fazendo. De desenvolver a educação, em todos os aspectos, tanto no social das crianças, relacionamento, o que isso vai *(afetar)* no futuro, mesmo em relação às famílias... o afetivo *(que)* é grande, que é um apego enorme, muito grande com as crianças e eu acho que isso tem uma importância gigantesca na vida deles. Quando você sabe o que está fazendo, *(significa que)* estuda e faz com vontade, com amor, eu acho isso *(da autoridade)*.

PARTICIPANTE 2 - Através deste trabalho fui conquistando uma capacidade de me relacionar como professora, fui desenvolvendo potenciais meus e de meus alunos, dando espaço para que o trabalho fosse elaborado de maneira artística e educativa ao mesmo tempo. Pude explorar e ser explorada, da melhor maneira possível, refletindo sobre a arte e a educação como formas de desenvolvimento do cidadão através da expressão e sua “organização”, dos afetos e do intelecto. Ambos como caminhos de reflexão (emoção e intelecto).

PARTICIPANTE 1 - É um conhecimento, não da vida acadêmica, é uma competência no dia-a-dia, não só pro professor. É segurança, tranquilidade pra lida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 530-564, set./dez. 2005

BAPTISTA, Isabel. Autoridade pedagógica e sabedoria ética. **Jornal A Página da Educação**, ano 14, nº 144, abril de 2005a, p. 6.

Disponível em:

<<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3770>> Acesso em 16/02/2009.

_____. Os valores éticos fundamentais dos educadores baseiam-se na proximidade e na responsabilidade. **Jornal A Página da Educação**, ano 14, nº 147, abril de 2005b, p.11.

Disponível em:

<<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3984>> Acesso em 16/02/2009.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BEANE, James. Integração curricular a essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n. 2, jul./dez. 2003, p. 91-110.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória: De senectute e outros escritos autobiográficos**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BILKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 76, Outubro/2001.

CAMPBELL, Elizabeth. Curricular and Professional Authority in Schools. **Curricular Inquiry**, v. 36, n. 2, p. 111-118, 2006.

CANÁRIO, Rui. Prefácio. In: PRADO, Guilherme do Val T. e SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

CONTRERAS, José. Os valores da profissionalização e a profissão docente. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-85.

_____. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-169.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2ª ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, Maria Isabel et al (2004). Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Revista Educação**, vol. 29, n.02, 2004. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a5.htm>> Acesso em 18/08/2008.

DOO LING, D. M. O segredo da madeira, in **A way of working**. Nova York, Parabola Books. Introdução, 1986. ppxii-xiv.

EVANGELISTA, Maria Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização, da palavra à política. In: MORAES, M. C., PACHECO, J. A., EVANGELISTA, M. O. (Orgs.) **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal, Porto Editora, 2003, p. 27-45.

FARIAS, Maria Natalina de Oliveira. **Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação e o trabalho numa escola de ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. FE/Unicamp. Campinas, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª ed. - Curitiba: Positivo, 2004.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: Moraes, M. C.; Pacheco, J. A.; Evangelista, M. O. (Orgs.) **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal, Porto Editora, 2003. P. 127-160.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Edição digitalizada, 2002.

Disponível em:

<www.letras.ufmg.br/.../pdf%pedagogia da autonomia – paulofreire.pdf>

Acesso em 16/07/09.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005;

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. **Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 157-164.

GIROUX, Henry A. e SIMON Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 93 -124.

GOODSON, Ivor F. Compreendendo o currículo: a alienação da teoria curricular. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 45-64.

_____. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) – maio/ago. 2007

HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008

LA TALLE, Yves de et al. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 1, p. 91-108, jan/abr. 2004

LIMA, Jorge Mateus de. **Invenção de Orfeu**, canto I, poema II, Editora Record, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira**. Teresa Montero (Org.) Rio de Janeiro, Rocco: 2009.

LOPES, Alice R. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F.; ALVES, Maria P. C. (Orgs.) **Cultura e Política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira e Martins, 2006, p. 139-160.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens dos limites e possibilidades da ação educativa**. Dissertação de mestrado. FE/Unicamp. Campinas, 2007.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/ago 2006, v.11, n. 32.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MELLOUWKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 5, n. 87, p.

537-571, maio/ago. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. Petrópolis; Vozes; 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Z. C. e MOURA, A. P. **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 11-41.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, A.F.B. e ARROYO, M. G. **Indagações sobre o Currículo**. MEC, Nov. 2006. p. 85-112.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A importância do conhecimento em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**. Jun. 2007. p. 265-290.

MOYSÉS, Maria A. A.; GERALDI, João W.; COLLARES, Cecília A. L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril 2002. p. 91-116.

OLIVEIRA, Eliana et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação**. Texto organizado a partir de encontros na disciplina-projeto: Mapas Mentais, programa de pós-graduação em educação: psicologia da educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado Souza. [2008?]

PACHECO, José. Gerir a complexidade. In: **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a, p. 71 – 93.

PACHECO, José Augusto. O que se entende por currículo? In: PACHECO J. **Escritos Curriculares**. São Paulo, SP: Cortez, 2005, p. 29-42.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educação em Revista**. Jun. 2007b, p. 197-222.

PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria Emília B.; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, p. 57 – 69. Dez. 2004.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO, Guilherme do Val T. ; CUNHA, Renata B. Aprender com a experiência: a produção de quais saberes? **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 107 – 122, Jan./Abr. 2006.

PRADO, Guilherme do Val T.; CUNHA, Renata B. (Orgs.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 5-71.

PRADO, Guilherme do Val T.; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

RIBEIRO, Renato Janine. Que universidade é essa? Folha de São Paulo, Caderno Mais, 21 de junho de 2009, (p.7).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 18ª ed. São Paulo, Cortez, 2008 (Coleção Questões de Nossa Época; v.16)

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo modelado pelos professores. In: GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 165-199.

SANTOS, Lucíola L. Currículo em tempos difíceis. **Educação em revista**. p. 291-306. Jun. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Prefácio à 30ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do Nosso tempo, v.5).

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TATIT, Luiz. **O MEIO**. Luiz Tatit. Dabliú Produções artísticas e culturais. 2000. Faixa 1.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Therezinha; DIAS, Tércia R. S. A entrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.10, n.2, p.299-316, 1994.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.29, n. 103, p. 535-554, maio./ago. 2008.

Apêndice A

Questões norteadoras

- 1) *(Caso a participante trouxesse um material específico)*
Qual ou quais foram os pontos de partida para esse trabalho? Que caminhos você percorreu para selecionar os conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula com os alunos/ as crianças?
(Caso não trouxesse)
Em geral, quais são seus pontos de partida para a realização de um trabalho? Que caminhos costuma percorrer para as escolhas dos conteúdos que serão levados para os alunos?
- 2) Como se decide qual conteúdo será incluído ou excluído *(do currículo prescrito ou da grade escolar)*? Quais as principais forças atuantes nessas escolhas? Como se decide qual conhecimento tem mais valor? Quais são as principais dificuldades nessa tarefa de seleção?
- 3) O que ou quem participa/ controla (d) essa seleção de conhecimentos? Algo ou alguém deveria? Como é a relação com o currículo formal *(nacional ou da grade escolar)*?
- 4) E para organizar os conteúdos, quais são os passos? Em que momentos se pensa nos procedimentos/ estratégias de ensino que serão utilizados?
- 5) Como as vivências fora da escola ou as idéias pessoais dos alunos fizeram parte dessa experiência educativa?
O professor capta a cultura do aluno de que forma? Como trabalhar o cruzamento de culturas presente na escola, na sala de aula?
- 6) Que efeitos esse conhecimento escolar tem, poderia ter ou deveria ter sobre os padrões culturais do aluno?
- 7) *(Focando numa experiência específica)*
Nesse trabalho, como se manifestaram as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, as facilidades ou dificuldades?
- 8) Ser professor polivalente/ especialista traz quais conseqüências para o ofício de ensinar?
- 9) Como você encara/ entende a dimensão do prazer nas atividades escolares? O que significa tornar os conteúdos escolares mais prazerosos?
- 10) Que papel tem a pedagogia de projetos em sua prática? E as parcerias?
- 11) *(Focando numa experiência específica)*
Quais propósitos educativos e sociais, podem, deveriam ou são atendidos por um trabalho como esse?
(Sem foco específico)

Como você pensa a função/alcance social dos estudos escolares? As finalidades educativas?

- 12) Como você descreveria o conhecimento que se produz na escola? Que aspectos caracterizam o conhecimento escolar?
- 13) O que você pensa sobre a autoridade do professor? O que significa ter autoridade profissional?

Apêndice B

Entrevista 1 – Professora de Inglês (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental)

Ensaio temático: agrupamento de relatos por meio de categorias e definição de unidades de significado.

Em negrito: categorias

Entre parênteses: significados e sentidos das asserções

Pontos de partida, parâmetros para a seleção de conteúdos:	Recursos e estratégias para organização dos conteúdos:
<p>Eu tô até fazendo isso já, já pro ano que vem, é... Eu faço assim, primeiro eu começo mesmo em relação à língua, faço um levantamento do que poderia... a aquisição que o aluno necessita, um pré-requisito, algo que ele já tenha, que dá um pré-requisito para ir além, qual esse caminho que vai além...</p> <p>(Aquisições necessárias/ pré-requisitos)</p>	<p>Recebo, muito material da Cambridge, da Oxford, a Mac Millan às vezes me manda, ai, tem uma outra lá que eu não lembro agora, mas que eu não gosto muito dessa outra, por isso que eu nunca lembro...Eu tenho também muito material que eu adquiri em curso de línguas, que são coisas que eu fiz cópias, ou que eu comprei por que eu falei: “isso aqui são coisas que eu vou usar a qualquer hora”. Eu tenho que adaptar às vezes um vocabulário, quando é muito antigo, por um vocabulário que é mais moderno e tal, mas a estrutura em si da frase, do diálogo... ou, às vezes, é um listening que pode-se fazer uma adaptação, como é que faz esse listening agora, como é que ficaria.</p> <p>(Pesquisa na coleção e adaptação de materiais)</p>
<p>No inglês, como estrutura mesmo, estruturas lingüísticas, de pensamento, não muito “detalhinho” nesse primeiro momento, mesmo em tema de pensamento, de criação de frases, de coisas assim. Depois disso, eu penso em um assunto, que assunto que pode ser usado, e é nessa hora que eu olho muitos livros, livros didáticos, listening, se aparece, pra poder selecionar aquilo que eu vou poder usar.</p> <p>(Estruturas gerais da disciplina e assuntos apropriados)</p>	<p>Volto, vejo coisas que eu já fiz, que foram bacanas também, né? Aí, quando eu junto esses dois lados (<i>do material recebido e da sua coleção</i>)... às vezes, até eu juntar essas coisas... uma coisa não está casando com a outra, elas estão muito separadas... Então aí que é a parte mais gostosa, por que eu tenho que aproximar esses dois lados.</p> <p>(Prazer na criação de material)</p>
<p>(<i>Ao associar os materiais</i>)...é aí que entra muito o tema, como decisão, quer dizer, o tema, a idade do aluno, o grupo social que ele faz, o gosto do aluno, não só o gosto por gostar, mas às vezes, por que há coisas que eu acho que falta, que eu acho que eu tenho que ensinar também. Essa coisa do “Hair”, por exemplo, muitos alunos ficam: “Ai, dá um “Grease”? O filme não é original da época, não tem o mesmo valor, é uma decisão que cabe à mim, então às vezes eu imponho certas coisas no sentido</p>	<p>Ah, tem alguns chavões em curso de línguas, por exemplo, “comida”, então você pode partir de uma relação familiar, do cotidiano de uma criança, como é feito em criança pequena, o que gosta, o que não gosta, nesse sentido. Depois pode-se abrir o que é saudável, o que não é saudável, depois vai abrindo pra restaurante, depois uma descrição, isso vai alargando, então, por exemplo, comida é uma coisa que sempre tá presente.</p>

<p>mesmo cultural... (O que falta, o gosto, o perfil do aluno e o valor que o prof. atribui)</p>	<p>(Temas chavões e possíveis aberturas)</p>
<p>O “Hair” surgiu a partir do ponto em que eu precisava colocar em prática a língua que eles tinham, pergunta/ resposta, colocar em ativa aquilo, e precisava associar isso à uma idéia, então por conta da idade eu pensei no “Hair”, que é conflito de gerações. É uma decisão assim em termos da música, e do que o filme oferece, o “Grease” é um filme que foi assim, que começou com uma peça de teatro que estava buscando representar o final dos anos 50 e o começo dos anos 60, então eles inventaram uma história fictícia para mostrar alguns aspectos daquilo, mas são aspectos extremamente pessoais, da relação assim muito individual, de pai e mãe, de namorados, de amizade, tá, mas é uma coisa muito individual. O “Hair” já avança uma ideologia, uma coisa cultural mais rica, uma coisa que foi contra, uma contra cultura, um movimento que causou uma mudança.</p> <p>(Colocar em prática, ideologia, expansão cultural)</p>	<p>A maior dificuldade é conseguir fazer funcionar, conseguir colocar em prática aquilo (<i>que se planejou</i>), por isso que (<i>no começo</i>) eu ainda fico muito presa assim, em pequenos diálogos, por que você fica menor, fica mais leve, mais fácil e você começa com um diálogo que é um outro, é um personagem, então alivia pro aluno, aí lentamente você passa pra ele, pra vida dele, pras coisas dele, então é uma transição, é uma coisa que você vai fazendo assim...</p> <p>(Dificuldades: fazer funcionar, graduar)</p>
<p>...às vezes eu escolho o mais simples mesmo, às vezes vai para o mais simples, então, eu brinco um pouco com isso: “não, não precisa ser tão complicado, tão grande, tão bonito, tão idealizado, pode ser mais simples também”, então eu me foco nos dois, e isso depende muito do grupo, da necessidade do grupo.</p>	<p>Aí eu tenho, vamos supor, um grupo lá que a coisa está meio emperrada, tá muito parada, não anda pra frente, o que é que está acontecendo? O que está faltando? Aí a pergunta, então o material por exemplo, o livro, eu faço uso dele de acordo com a necessidade do grupo, se tal coisa que está ali proposta não tá dentro disso, eu saio. Então, o que está faltando para esse grupo, por exemplo, trocar uma idéia e conversar etc. Ah, a gente está falando só de coisas muito óbvias, eles se conhecem há um tempão...</p> <p>Como é que eles vão fazer uma pergunta de algo que eles já sabem? Então eu tenho que vir com algo que eles não saibam, pra eles terem vontade de fazer essa pergunta...</p> <p>Ou uma imagem, ou um texto, ou um assunto, uma música, o que for, que provoque isso. Ah! O que tá faltando aqui é memorização, ativar esse vocabulário, está lento, fica chato, fica cansativo? Não. Então vamos lá! Uma maratona de atividades com coisas tal e bingo disso e daquilo, pra pegar... um movimento, então aí eu vou decidindo assim. E é lógico, tem momentos em que você tem que escolher, por que você não atinge o grupo todo sempre.</p> <p>(Sair do óbvio, criar vontade, dar movimento)</p>

(Balancear o simples e o complicado)	
Então, tem uma série de coisas que é assim intencional, pra envolvê-los, coisas que saem daquele trivial que eles sempre usam. (A intenção do envolvimento)	
E tem a ver com o meu gosto também, como eu disse, né. Hair, por exemplo, (rindo) totalmente meu gosto. ...tem coisas que eu tiro de coisas que eu leio, tem coisas que eu tiro de filmes, é... Teoria, eu pego em teorias também de metodologia de inglês, em alguns livros lá de casa. Muiiito livro didático, estrangeiro, muito livro didático estrangeiro. (O gosto pessoal/ livros e filmes/ teoria - muito livro didático)	
Ah, tá no aluno, tem coisas que eu tiro de aluno. Tem coisas que eu tiro das dificuldades deles, de colocar aquilo no dia a dia deles. Por isso que eu falo que tem que ter as pessoas, as pessoas eu acho que eles são os mais assim centrados. Então esse material da F, por exemplo, que eu to montando, eu to sempre mostrando: “ <i>E aí F, eles gostam disso?</i> ” E às vezes eu falo: “ <i>Mas como é que é o fulano, como que é o beltrano, é um aluno de...</i> ” “ <i>Ai, porque o fulano...</i> ” “ <i>Como que é ele, hein?</i> ” “ <i>Não, ele gosta disso, ele gosta daquilo.</i> ” “ <i>Tá bom.</i> ” Quer dizer que em algum ponto do meu material, aquele aluno difícil pra ela vai ter que ter uma coisa (<i>pra se identificar</i>)... (Tem que ter as pessoas)	

Conjugação de culturas: a cultura do aluno, a cultura do inglês	A cultura do professor e a cultura do aluno
É difícil... (<i>captar a cultura do aluno</i>) Então, eu acho assim, a cultura que ele traz, por exemplo, no caso de música, é uma geração que é muito distante de mim hoje, em termos de gosto. É uma coisa bem distante, então, geralmente o que eu uso... quando eu comecei a trabalhar, eu usava muito o gosto, o gosto era um meio de descobrir a cultura dele, de ganhar ele, de por do lado da língua etc. Hoje já não é tanto, hoje é até um gancho.	Eu acho que eu tive isso (<i>a preocupação com o lado cultural</i>) através da minha mãe, mas não assim da escola formal não, eu acho que não teve essa preocupação, acho assim, acho até que mesmo da parte da minha mãe, não que ela tenha ensinado através da língua inglesa, mas fora dela, uma atitude como pessoa. Então, eu acho que é possível, ensinar a língua fazendo essas colocações (<i>mais profundas</i>), então, por exemplo, a primeira coisa que eu penso é: “ <i>Não julgar</i> ”. (Modelos e influências recebidos/ evitar

(O gosto)	julgamentos)
<p>Por exemplo, ele gosta lá de, vamos supor, de country music, sertanejo, um grupo que gosta bastante de sertanejo, se eu puxo uma música mais pra James Taylor, esse tipo de coisa, já vai agradar mais, que é mais próxima, é o rock country, o folk, aí agrada mais, então eu vou tentando inserir a cultura americana ou inglesa através de música, através dessa arte, mas através de aproximar um pouco do que eles gostam. Agora, tem coisas que tem que saber, eu acho, da cultura. Por exemplo, me irrita muito essa posição, que é muito comum hoje, de “é Disney”, achar que Estados Unidos se resume à Flórida, se resume à Disney, sabe, aquelas coisas muito comerciais mesmo, Mc Donald’s, essa coisa comum, sem... (Aproximação através de algo similar, de algo menos comercial)</p>	<p>Então, isso é uma coisa que eu, por exemplo, adquiero muito através da música, a cultura deles. Por que às vezes o tema da canção puxa algo: “olha gente, então vamos ver qual que é o conceito, o que é que ele ta tentando passar aqui, qual que é o detalhe, o que é que é isso..”. Manchester England, que tem lá, tem nome de diretor de cinema, uma série de origens, Deus, religião, uma série de coisas... ele tá falando da origem, da construção da origem daquele personagem, daquela época como foi. Então aí que você volta: “Qual que é a sua formação?” Aí levanta, conversa... (Um recurso cultural próprio: a música)</p>
<p>Por exemplo, quando eles falam, eu evito questionar o que eles estão falando, enfatizar o que eles estão falando, se eles estão falando diretamente comigo, tudo bem, eu escuto, mas, se eles estão falando entre eles eu fico na minha, e às vezes é aí mesmo que eu escuto as coisas, é nessa conversa entre eles que eu vou descobrindo coisas que eu possa inserir, então, por exemplo, essa coisa da Flórida eu fiz questão de procurar no material do final do oitavo ano, uma viagem pra Flórida. Eu fiquei um tempão até achar um livro que tinha listening, que tinha tudo em cima disso, falava da casa do Hemingway, falava da parte cultural da casa, da vida noturna do lugar, falava também da MGM, do estúdio e tal, mas dava um outro tipo de ênfase, até na natureza, o mar, a riqueza dos peixes de lá etc. (Escutar os alunos para descobrir como inserir coisas e dar outras ênfases)</p>	<p>A minha geração, por exemplo, ou um pouco depois dela, eles tinham uma... eles gostavam de uma coisa expositiva, aquilo dava segurança. Aliás, o problema era colocar a língua no inconsciente deles. O difícil era fazer isso, por que era tudo muito consciente, então, ao mesmo tempo que tem uma coisa que é ruim, também tem uma coisa boa, a partir do ponto em que eles compreendiam uma estrutura, eles não esqueciam mais. E hoje o fato de eles... a garotada acha que o fato de eles terem ouvido eles já sabem. E não é isso. Então, construir esse conceito é uma coisa bem complicada pra eles, então você tem que por à teste, por à teste em vários momentos, para eles irem percebendo... “Olha, tá vendo, não é bem isso, não é bem assim” e ir inserindo. (Mentalidades)</p>
	<p>...tem muita repetição em língua, então, hoje, por exemplo, que eles têm contato com a língua super rico, né, pela internet, muitos estudam fora, mas mesmo que não estudem, eles vêem na televisão, hoje é muito comum... Então vamos supor, antigamente eu entrava com um vocabulário, eu procurava ou imagens ou objetos e literalmente apresentava aquele material, uma coisa expositiva formal ali e enquanto eu ia fazendo isso eu ia fazendo perguntas e tentando dinamizar aquilo, hoje por exemplo eu já posso fazer: “Gente, vamos fazer um ‘Stop’”. Entendeu? Então eu coloco já, por exemplo, a imagem de uma situação, num exemplo de um vocabulário específico, e ele vai</p>

	relacionar tudo com aquilo, então ele abre até outras coisas, não só a questão concreta. Então faz um “Stop” e há uma troca aí do que eles sabem, ele vai atingir, ele aumenta pra ‘caramba’ o vocabulário e aí o aluno vai. (Modos e tempos de aprender)
--	--

Concepção de conhecimento escolar	Pedagogia de projeto
<p>Eu não sei te dizer (<i>como definir o conhecimento</i>)... eu acho que... o que eu gostaria (<i>que fosse</i>) eu posso dizer...Eu gostaria que o aluno fosse capaz de, primeiro, se expressar nessa língua, mesmo que seja limitado, com um vocabulário limitado, estrutura básica restrita, mas que ele seja capaz de dizer o que ele deseja, que ele encontre recursos pra isso. E que ele tenha recursos, desenvolver recursos de procedimento, de envolvimento, de coisas assim que levem ele a compreender a língua sem a tradução. (Conhecer é ter capacidade de expressão/ é ter recursos, desenvolver recursos)</p>	<p>Projeto pra mim é realização. Pra mim tem que ter um produto. Essa coisa assim de “Ai, estou fazendo um projetinho”. “Não, bem, você fez um planejamento” O projeto, eu acho que tem que ter um gol lá na frente. Então, por exemplo, o “Hair” que você viu, é oralidade, esse grupo que você viu, que eu nunca consegui, nem em sala de aula, uma apresentação de um teatrinho memorizado...</p> <p>(É realização/ é atingir um alvo)</p>
<p>Então pegar os sentidos, pegar a lembrança, pegar a associação, a significação, simbolismo que, às vezes não só impor, mas do aluno, você pegar uma música, que lembrança é essa, que cheiro tinha, como é que você representa isso? Quer dizer, você está ao mesmo tempo... você ta mexendo com, obriga ele pensar tudo isso, na hora que ele chega na letra da música, ele entendeu. Ele entendeu aquilo por que ele ta vivenciando, de certa maneira. Eu não acho que a minha aula consiga isso o tempo todo, entende?</p> <p>(Vivências/ a subjetividade/ pensamento em rede)</p>	<p>Então, você tem esse produto que as pessoas chamam de projeto. Agora o projeto, e aí eu vou ser muito egocêntrica, por que o projeto “Hair” é um projeto, que eu acho que é uma opção pessoal e profissional. Eu acho que é um compromisso profissional que eu tenho com ele. Enquanto que os outros projetos são colocados, muitas vezes, para desenvolver o procedimento, para desenvolver outras coisas, que eles precisam pra aprender uma língua. ...quando você coloca no projeto, o próprio aluno: “Ah, que legal!”, então isso não vai ser um aprender a fazer... (<i>o aluno</i>) vai ter um objetivo com isso. Então, esse objetivo não é meu, é deles. (Projeto de quem/ para quê)</p>
<p>Inglês fala do que? Fala de nada. (<i>risos</i>) então eu preciso de todas as áreas, eu vejo inglês assim, entendeu? Você vai falar de “Present Perfect”, você fala de nada, pro aluno é falar de nada, pra mim pode ser, mas pro aluno é falar de nada.</p>	<p>O “Hair” é (<i>também, muito</i>) meu. Talvez por isso que acaba sendo deles, e muitas vezes é só na última hora que é. Às vezes na hora de assistir, ou na hora de apresentar que eles percebem, que se tornou deles. Por que exige deles, não tem eu, é eles. Eles é que fazem os diálogos. Eu corrijo. O que eu faço é o papel da professora. Eu faço a mediadora. Mas eles é que criaram os diálogos, eles que viram como é que vai fazer, quais situações incluir, os cliques. Eles decidiram tudo. As músicas não, as músicas eu decidi também, que é algo que eu procuro, que está até repetitivo, eu acho que está na hora de... dividir com eles isso</p>

(O inglês está inserido em todas as áreas/ a natureza multidisciplinar do conhecimento)	(Compromisso profissional/ Gestão e decisão dos alunos)
	<p>Por que eu acho que (<i>Hair</i>) é um projeto (<i>é porque</i>) que abrange tantas coisas, tantas... tem desde pintura até aprender a ouvir o outro, e a falar, e a escrever, e a corrigir, e gramática... Oralidade, tem tudo. Então, eu acho que é um projeto para língua. Eu acho que é um projeto que o aluno sai, e ele sai: “Nossa, eu posso aprender inglês.” Mesmo aquilo que eles não aprenderam, eles se vêem capazes de fazer. Então eu acho que é um projeto de despedida mesmo. Pra sair de lá: “Olha, agora você sabe que você pode.” E o retorno que geralmente eu tenho, desses que saem, é que fica mesmo.</p> <p>Eles encaram o inglês de outro jeito. Essa semana foi um pessoal do ano passado, foram uns quatro alunos do ano passado. Dois deles sempre ficavam de recuperação comigo. Aí falaram: “Passei direto em inglês!” aí eu falei: “Ta vendo, que bom né!”. Eles não percebem o quanto que a postura deles é (?). Seria bom poder ter esse projeto assim, todo ano você conseguir fazer isso. Você tem alguns momentos, que a gente até comenta, que é significativo no trabalho da gente. De causar uma mudança, de ter o momento exato.</p> <p>Ao longo dos outros projetos, tem, mas é uma coisa individual. É bem difícil de você conseguir um coletivo.</p> <p>Eu acho (<i>esse projeto, um projeto pro coletivo</i>). Eu acho que não tem um dali que saia sem nada.</p> <p>(Integração, conhecimento e poder/ alcance coletivo)</p>

Diferentes necessidades de aprendizagem	A própria história de vida (escolar e formação)
<p>É lógico, tem alunos que fazem aquilo brincando, mas tinha alunos que não. Tinha alunos com problemas de dicção sérios, então, eu falei: “Gente como eu vou fazer isso? Eu não consigo” E eu vou expor alunos à situações que talvez eles não saibam lidar. Eles vão se expor, não tem outra saída, mas uma coisa é ele se expor ao próprio grupo, outra coisa é ele se expor na frente de pais, de outros. Então, por exemplo, aí veio a decisão de filmar e de fazer bem crua mesmo, de não usar cenário, não tem maquiagem, não tem isso, por que tudo isso</p>	<p>Isso é chavão (<i>só alunos com “jeito e ouvido” vão falar inglês</i>), e eu nunca acreditei nisso, por que eu fui uma pessoa que reprovou, que “bombou”, que demorou muito pra aprender inglês. Então eu sei que é possível. E era uma coisa que me dava um... E eu acho que, por que o método, quando você fica muito só nessa área, especialmente a área de inglês, que é seguida com uma série de regras, de metodologias, que é o que dinamiza o comércio, o inglês comercial por aí, essa visão, ela descarta um monte de alunos. O professor consegue ver só naqueles</p>

<p>ficava maior pro grupo do que a língua. Então, por exemplo, nas maratonas que tinham que eu pedia pra produzir um diálogo, era roupa, era isso, era um monte de preocupações com isso, mas o Inglês não. Então eu fui... são coisas que ao longo desses anos eu fui aprendendo com eles, vendo o que acontecia e fui limpando...o conhecimento do grupo. É lógico, esse é um projeto que, se eu pegasse um grupo totalmente novo... é, eu já fiz, em São Paulo, a primeira vez que eu apliquei, mas ele teve outro nível de profundidade. Ele não teve esse nível de profundidade...</p> <p>(Foco na língua, foco no grupo, foco em possibilidades)</p>	<p>parâmetros, entende? Se ele fica preso na língua, então olha a técnica, é isso, fica na metodologia, a técnica é a dinâmica...</p> <p>(Lembranças/ autoconhecimento/ limitação do instrumental)</p>
<p>E aqueles que não gostam muito de competição, que têm que enfrentar, por que é aí que tá, a dosagem das atividades, é o segredo pra você atingir as coisas. Então aquele que é mais silencioso e tímido... então eu penso isso, na hora de preparar: “Isso aqui é para o Fulano, isso aqui é para o Beltrano”. Então, por exemplo, se você tem um aluno tímido (<i>preocupa-se com esse aspecto</i>)... (<i>É uma preocupação constante?</i>) Não, eu acho que é uma preocupação presente.</p> <p>Ela se torna bastante constante para alguns alunos, que não conseguem se envolver, ou que têm alguma dificuldade, que precisam de uma ajuda extra, ou precisam de um gancho. Para esses é que se torna um pouco constante, e às vezes eu já me peguei até tendo que mudar minha postura em relação a isso. De ser tão constante pra mim que estava atrasando mais. De eu falar: “eu tenho que diminuir a importância disso, eu tenho que confiar no tempo um pouco. Tem coisa que não depende da gente”</p> <p>Então é uma coisa de... confiar no tempo, confiar... em oferecer coisas que ele vai ter necessidade. Que vai ter necessidade, e ele fica assim, às vezes tem aluno que fica com um nó, por que ele não pode falar em português, ele fica com um nó até conseguir sair. E geralmente vira significativo quando chega assim, ele dá um salto.</p> <p>(Dar tempo ao tempo/ reconhecer limites)</p>	<p>Na minha base: <i>não se fala português em sala de aula. Não se traduz absolutamente nada</i>. Eu nunca vou esquecer em São Paulo, eu já estava dirigindo a escola lá, eu estava assistindo a aula de um colega, eu era obrigada a assistir a aula, eu estava assistindo e uma aluna não entendia uma palavra. Aula com visual, ele com visual lá, com <i>diabo a quatro</i> e a menina não entendia a palavra ele não teve nem dúvida, ele levantou foi lá no ouvido da menina e falou a palavra em português, olhou pra mim e deu uma piscadinha. Quer dizer, aquilo era um caso de demissão. Era nesse nível. E a menina entendeu e participou o resto da aula tranquilamente falando inglês. Então eu falei <i>gente! O que isso? Isso é uma aflição</i>. Uma coisa que impede.</p> <p>Outra coisa que eu acho que impede é o contato pessoal, porque você acaba ficando mais distante do aluno, você não tem um bate papo, a não ser que seja em inglês.</p> <p>...você fica muito distante do aluno. Então é uma coisa que aos poucos eu fui aprendendo e fui vendo que conforme eles vão ficando mais maduros né... é... Fui aprendendo que é também um papel, a fala, você está desempenhando um papel, você fala português, você...</p> <p>(Burlar/ o professor é polivocal/ evitar o distanciamento do aluno)</p>
	<p>Isso (<i>contato pessoal</i>) demorou um pouco pra eu perceber, eu tenho amigas que falam inglês, colegas de trabalho que quando elas vão falar de problemas pessoais elas só falam em inglês. Elas travam em português, elas começam a chorar e travam. Então tem umas coisas assim,</p>

	<p>você vê umas coisas que você não entende. Você fala: “Ué, não tem uma regra!” não tem uma regra, então eu falei: “Bom, se não tem uma regra, se isso é assim pra ela, ela só consegue se distanciar e falar sobre algo que incomoda em inglês, porque ela tem essa distância, então como que eu vou me aproximar do aluno?” Olha essa distância. Então foi uma coisa que aos poucos fui quebrando.</p> <p>Acho importante, não intencionalmente (<i>a tradução</i>), porque há uma série de recursos que o aluno vai usar pra traduzir, sou contra o professor chegar e traduzir, acho que aquele momento foi um momento muito feliz daquele professor.</p> <p>Naquele instante praquela aflição daquela aluna, como já teve épocas de eu fazer isso também, de falar: “É tal coisa, fulano, pronto.” Mas escondidinho, pra ele, tal, uma coisa assim. Mas então é isso, sem seguir essas prescrições tão definidas e tão fechadas, uma coisa assim.</p> <p>(Flexibilizar regras/ relativizar prescrições)</p>
--	---

O prazer nas atividades escolares	Mais recursos para ensinar
<p>Isso pra mim é bem difícil. Eu acho importante o prazer, agora não acho... acho uma ilusão a gente pensar que a escola vai ser um prazer, a escola é obrigatória. O aluno tem direito e tem o dever na escola, então é complicado achar que ele vai estar ali só pra... Você buscar procurar dar prazer, procurar ter momentos que...</p> <p>(A obrigatoriedade da escola)</p>	<p>E a minha mãe dizia isso pra mim, você tem noção da dificuldade disso.</p> <p>Quem aprendeu rápido isso não tem noção da dificuldade, você tem, então você faz de um jeito que fica tranqüilo pro aluno, fica mais tranqüilo.</p> <p>É, e o que a gente precisa aprender mesmo a fazer, a gente ensina melhor.</p> <p>(A noção da dificuldade)</p>
<p>Também eu acho que acima de tudo é mais importante o prazer da descoberta, do aprender. Quer dizer, ele perceber, ter consciência que ele aprendeu uma coisa, sentir o prazer disso, de conseguir, é muito bacana, muitas vezes pra chegar nisso...</p> <p>Então eu acho importante o prazer, desenvolver esse prazer de querer aprender de aprender algo: “Eu sei isso!” Ter o prazer de dizer: “Eu sei, eu sei, eu sei! Eu consegui saber, eu venci tal coisa!” E pra isso muitas vezes o caminho é muito árduo, nem sempre ele é agradável. Eu acho que não é, aliás. Eu acho que tem coisas que pra gente construir a gente tem que lutar mesmo, tem uns conflitos pra conseguir. E...</p> <p>(Prazer intrínseco)</p>	<p>É, exatamente, e eu sou muito assim né, eu faço todo o modelinho antes pra... Porque eu tenho isso e eu acho que experimentar é importante nesse sentido.</p> <p>(Experimentar o fazer do aluno)</p>
<p>Eu acho assim, no dia-a-dia de sala de aula, eu</p>	<p>Então eu vejo eles tendo facilidade com coisas</p>

<p>compro uma briga, por exemplo, tem épocas que eu vejo: <i>“Nossa! O negócio tá pesado! Tá amarrado, tá isso, aquilo.”</i> Vejo uma coisa bem lúdica, uma coisa que dê mais prazer, mais light, mais solta, <i>pepepe e tal.</i> Às vezes não, às vezes eu falo: <i>“Não, vou comprar essa briga, vai ficar duro sim porque vocês precisam mesmo”</i> Então é meio... é... É muito difícil essa decisão, é isso que eu quero dizer, é um conflito que eu tenho. Quando que eu tomo essa decisão. Até onde esticar essa corda. Às vezes eu acerto, às vezes eu erro mesmo. Às vezes eu erro mesmo.</p> <p>(A medida e a desmedida)</p>	<p>que eu falo “gente” ... às vezes eu falo pra eles: <i>“Gente, vocês entenderam! Nossa!”</i></p> <p>E é muito bacana você ver isso, minha mãe dizia isso, mas eu, no íntimo, eu acho que na verdade é a construção do pensamento que você fez, entendeu? Porque quando você não sabe você tem que passar por essa construção do pensamento, você tem que criar esse pensamento. O atalho, o que a pessoa está te passando você não está conseguindo...</p> <p>É, então você tem que fazer uns atalhos pra você chegar ali. Eu tive que fazer esses atalhos. Eu, de certa forma, às vezes pra essas coisas eu ainda estou ensinando, eu estou usando atalhos que são mais fáceis, entendeu?</p> <p>Essas alternativas. Eu tenho muitas, algumas são até metodologias que eu aprendi metodologias, mas tem muitas coisas que você aprende aqui, que você vai vendo que é um atalho que fica mais fácil e por quê? Aí, aí eu falo porque dificultar?</p> <p>(Construção do pensamento/ construção de atalhos/ construção de facilidades)</p>
<p>E eu sou muito franca, porque tem muita coisa que é chata e que eu falo: <i>“Ai gente, isso aqui é um saco, vai. Vamos... Olha, gente, vamos fazer essa lição direitinho, isso aqui não tem jeito, tem que decorar, faz direitinho, não vamos fazer quinhentas lições pra aprender isso, vai, pra memorizar.”</i></p> <p>Eu falo, eu falo, literalmente eu aviso. E às vezes é muito engraçado porque eles gostam. Por exemplo, eu detesto dar preposição de direção porque eu sou terrível até em português nisso: <i>“Vira à direita, à esquerda”</i>, eu fico assim com a mão e eu sou terrível pra ensinar isso em inglês e toda vez que eu ensino em inglês isso eu faço o caminho inverso e é eles que passam pra mim, não tem aquela de eu dar a direção e eles vão seguindo? Não. Eu não consigo, é o contrário, eles que têm que dar a direção e eu vou porque eu entendo o vocabulário e aí eu vou lá e eles acham o máximo aquilo.</p> <p>E eles têm que corrigir né e eu não faço de propósito pra errar, eu erro mesmo e eu nem discuto com eles porque eu sei que estou errada e aí vai. Então tem muita coisa que é assim, tem muita coisa que é muito bacana você ver que coisas que são muito difíceis pra gente, que foram muito difíceis pra gente aprender, geralmente isso acontece muito comigo, é o que</p>	<p>No primeiro momento eles têm o momento de ridicularizar, eles acham engraçado o Hair: <i>“Ai, olha não sei o quê”</i>. Eu deixo, deixo correr, deixo falar, aí vamos estudando as músicas, não dou muita bola, aí tem comentários das músicas, também não vou dando, só que emociona, aí eu tenho que acreditar na emoção. Porque as músicas fazem esse efeito. Aí lentamente...</p> <p>E eu não tô impondo, eu sensibilizei eles pra poder receber aula, então quando... Aí quando chega o texto da comunidade hippie, a hora que chega os outros textos eles estão abertos pra entender aquilo, entendeu? E eu vejo depois, eles têm um respeito, depois eles gostam, eles vêem coisas da época, desde moda e eu vejo que eles comentam, eles têm um conhecimento disso...</p>

eu tenho mais facilidade pra ensinar. (O desprazer/ a noção da dificuldade)	(Sensibilizar/ emocionar, um conhecimento que emociona)
--	---

O olhar do outro	A identidade profissional
<p>E o meu chefe falava: “<i>Não, B, tem coisa que só você consegue fazer.</i>”</p> <p>E eu não sei bem o que é isso, mas eu acho que é essa coisa da construção do pensamento e acho que é uma coisa assim: “<i>Use o inglês que você tem, não o meu.</i>” “<i>Como é que fala isso?</i>” “<i>Não é o meu...</i>” Então tem muito disso, de jogar pro aluno que é uma coisa que nem sempre o professor faz...</p> <p>(Reconhecimento)</p>	<p>Eu acho que além da formação que eu tive direta com a minha mãe, eu acho que a instituição foi um determinante (<i>para ser a professora que é</i>).</p> <p>A instituição e o construtivismo também, a teoria, eu aprendi muito, eu via coisa que eu não sabia como fazer e que eu percebi que tava ali, então isso pra mim foi muito... E você que me apresentou, né Ciça, foi você que me apresentou.</p> <p>Então é isso aí, então eu acho que o construtivismo foi uma mudança bem forte pra eu ser isso, os alunos que eu passei, é lógico, com certeza e eu tenho também a questão dos meus filhos, eu acho.</p> <p>Principalmente o A, eu acho que o A foi um determinante assim muito forte pra mim porque essa coisa dele não se comunicar, especialmente comigo, comunicar que é uma coisa que eu...</p> <p>“<i>Gente não é possível.</i>” Na época eu dava aula na H, e na H o pessoal falava assim: “<i>Todo aluno tem que passar pela B.</i>” Tinha aluno que falava: “<i>O semestre que vem você vai dar aula pra mim?</i>” eu falava: “<i>que tanto que vocês falam.</i>” “<i>Todo aluno fala que depois que passou por você começou a falar inglês.</i>” (A mãe/ a instituição/ a teoria/ os filhos)</p>
<p>O ideal seria esse material (<i>que está produzindo</i>) agora ter um outro professor que olhe acima de mim... é uma coisa assim que eu até quero depois procurar um amigo meu e ver, pedir pra ele uma avaliação disso. É pra ver se não está tendencioso, eu sempre fico com dúvida.</p> <p>Eu acho que... é... do jeito, sabe, de ficar com a mesma fórmula, então é complicado isso, sabe, eu acho que tem um pouco a mesma fórmula porque a gente tem um jeito de pensar, então.</p> <p>(Procurar um amigo para avaliar o que produz)</p>	<p>...então eu na época eu ouvia isso e via o meu filho daquele jeito (<i>sem se comunicar</i>), eu falava: “<i>Gente, não é possível.</i>” Aquilo pra mim foi um tapa na cara e no estômago.</p> <p>E como professora porque eu comecei a questionar muita coisa, sabe, foi muito bom porque me abriu essa coisa de me aproximar de outras áreas, de ver o papel da mente???, por exemplo, de aprender com eles, de observar mais de perto, eu acho que tudo isso eu aprendi por conta dos meus filhos, foi antes até de entrar na instituição, mas foi por conta deles, de profissionais com eles e tal e aí eu fui chegando nisso. Eu acho que se não fosse isso eu não teria chegado tão rápido.</p> <p>(Questionamentos pessoais/ contato e troca com outros profissionais)</p> <p>(A dimensão do trabalho de professor é de totalidade enquanto pessoa/ o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor - Nóvoa, 1992)</p>

	<p>...eu tenho uma coisa com o fazer, que eu faço até terapia, né? Eu fico assim compulsiva no fazer, então pra mim ficar... há um tempo atrás ficar 17, 18 horas trabalhando, fazendo, desde que eu estivesse fazendo, não lendo, não estudando, entendeu, mas fazendo, criando material, estudando pra criar material, tem que ter uma coisa prática um produto prático na hora, eu sou assim. Aquilo que é muito teórico... <i>“Nossa, eu tô voando na maionese.”</i></p> <p>Se eu não vejo a sala de aula eu não consigo, eu tenho essa limitação que é bem, bem forte e você sabe que eu aprendi a respeitar essa limitação, parei de brigar com ela.</p> <p><i>“Ah, você não vai continuar estudando?”</i> hoje está todo mundo falando de continuar, <i>“Gente, vamos, vamos continuar.”</i> Mas por minha conta, não vem com muito formalismo porque eu não vou dar conta, eu preciso desse contato com o prático pra dar conta, você entende? Se eu parar de dar aula eu não consigo. Mesmo quando eu tava dirigindo, qualquer coisa, escola, eu sempre continuei dando aula porque se eu me afastar eu perco totalmente o meu rumo.</p> <p>(A sala de aula é o rumo/ compulsão por fazer/ menos formalismo)</p>
--	---

Conselho para a formação de professores	Finalidades sociais atendidas pelo currículo
<p>Fazer. Fazer coisas junto com os alunos e fazer a aula. Construir a aula.</p> <p><i>(Criar a aula...)</i> A aula especialmente, porque o material você pode criar, sem dúvida nenhuma, muito bacana, mas qualquer material você cria a sua aula, então criar essa aula é muito importante. Eu acho assim que essa formação com a minha mãe, a gente preparava a aula juntas e durante muito tempo foi assim e eu me sentia muito presa, me sentia muito mal com isso, mas eu aprendi muita coisa com isso também.</p> <p>... eu acho que muito eu ter segurança de poder fazer é porque de certa forma eu fazia isso com ela. Então eu acho que tem também, tem que passar por uma preparação.</p>	<p>Nossa, muito pouco.</p> <p>Me angustia porque falta tanto e eu preciso de tempo e não tenho muito, Ciça.</p> <p>Por exemplo, pensar em termos de língua estrangeira, língua estrangeira é expansão, é abrir, é descobrir, é aproximar, é compreender a diferença, compreender, aceitar essa diferença, não no sentido submisso, mas no sentido de consciência, né? E eu vejo assim, eu vejo muito pouco, é muito rápido, é muito pouca coisa feita nesse sentido.</p> <p>Eu acredito nisso <i>(a questão do pouco tempo de contato com o aluno)</i> e acredito também no material que a gente faz que ainda tem uma superficialidade muito grande, porque? Porque é básico, então não adianta eu também querer aprofundar certas coisas se o cara não tem vocabulário praquilo porque ele vai falar em português.</p> <p><i>(É também a questão)</i> Do limite físico da língua. Não é que os alunos não sejam capazes disso, exatamente, não é porque ele é novo que ele não é capaz disso, não é por conta da idade. Então, por exemplo, desde o ano passado que eu</p>

(Fazer aula, fazer junto com os alunos, construir aula)	<p>comecei a trabalhar com a S junto com aquele cartão postal, são crianças do mundo. Então eu fiz uma seqüência, na verdade, foi um gancho que ela viu que eu trabalhava isso e viu a possibilidade de a gente estar junto, foi muito bacana, agora, eu sei, que nem eu falo pra ela: “S, eu tenho um limite nisso porque eu não posso entrar em detalhes de geografia porque eu vou impor um vocabulário que eles não têm ainda.”</p> <p>E eu não sei geografia o bastante pra isso, então também me levou, ao preparar esse material, até que ponto o meu material vai comprometer a área de geografia ou não.</p> <p>(Pouco alcance social/ as limitações do tempo, do material, do vocabulário, da interdisciplinaridade)</p>
(Estar preparado para assistir e discutir aula)	<p>Então, a finalidade. Essa finalidade é de tá passando essa pluralidade eu acho, ao mesmo tempo fazer isso não de uma forma aculturada, não é Disney, não é <i>Oba-Oba</i>, não é futilidade, não é... É dar valor àquilo que tem valor, dar valor àquilo que tem o seu valor, dar o seu valor real. Não supervalorizar, mas também não... entendeu? Eu falo assim, eu penso assim, eu acho muito engraçado, eu tenho alunos que fazem altos discursos contra os Estados Unidos, mas babam, né? Vão pras férias de lá, gastam não sei o que, o tênis é não sei o que lá. E não percebem esse tipo de coisa...</p> <p>(Passar a pluralidade de uma forma não aculturada/ dar valor ao que tem valor)</p>

Parcerias/ Interdisciplinaridade	Impactos do conhecimento escolar sobre o padrão cultural do aluno
<p>... eu tenho muito medo.</p> <p>Eu tenho muito medo dessa interdisciplinaridade.</p> <p>Eu tenho muito medo dela porque as áreas têm uma função diferente e elas têm um conhecimento diferente. E talvez seja justamente esse embate delas que vai dar no aluno facilidades. Então o ponto de vista de geografia em relação a uma coisa pode ser um, em relação ao inglês pode ser outro. E essa decisão é do aluno, eu acho que isso dá uma certa pluralidade. Isso é bom, eu acho bom, não precisa ser igual. E acho que o que ocorre geralmente é, mesmo eu, eu faço uma parte, a</p>	<p>Que ótima essa pergunta!</p> <p>Eu acho que o conhecimento formal da escola está cada vez sendo menor (?) eu acho que o conhecimento deles é muito... eles dão muito mais força pra o que está do lado externo, desde Internet até viagens e conversas com amigos e novelas, as “Malhações” da vida, essas coisas todas, revistas...</p> <p>Tem uma inversão de papéis, a mídia tá querendo fazer o papel da escola e vice-versa, e isso tá também falhando.</p> <p>...não sei se (<i>o conhecimento escolar</i>) causa uma mudança não. Não tem esse efeito não, eu acho que dependendo da família consegue</p>

<p>que é possível, a S faz outra parte ou o fulano faz outra parte, o sicrano faz outra parte. Isso não é interdisciplinaridade, cada um faz a sua parte. Repartindo o trabalho, repartindo... eu acho até que é bom..., não acho que é ruim, mas não acho que tem que ter interdisciplinaridade. Não acho, eu acho que quem é capaz de fazer isso é o aluno.</p> <p>Então, por exemplo, às vezes eu to dando um texto lá sobre um animal ou meio ambiente, aí ele traz um conhecimento da outra área pra lá. Então isso é muito bacana. Então quando eu penso, é lógico, eu acho importante se eu vou falar desse tema, não ir contra ele, ter contato com o professor da área, eu perguntar, eu tirar as minhas dúvidas, eu ler sobre isso, pra eu não criar aí um ...</p> <p>(Medo da interdisciplinaridade/ não é essencial/ interdisciplinaridade como uma tarefa do aluno/ as visões são diferentes e criam pluralidade)</p>	<p>tranquilamente lidar com isso, mas pra alguns alunos isso fica muito forte e aí eu vejo um pouco a função da família e da escola também. Mas geralmente as famílias que têm assim... que dão mais valor mesmo a uma coisa mais formal, a um conhecimento mais... Tem que saber matemática, tem que saber um pouco disso, tem que saber um pouco daquilo, que dá importância também pra essa pluralidade, consegue segurar um pouco isso. Geralmente o pai que é muito preocupado só com o viver, com o bem estar, com o estar por aí solto no mundo, isso aí é bem complicado porque, inclusive o que eles oferecem, acaba sendo também muito superficial. Então você vê alunos, por exemplo, que têm oportunidades excelentes e não fazem uso adequado disso. E acho que a escola, ela é questionável nesse padrão. Essa é uma meta que a escola tem que perseguir.</p> <p>(Mídia e família e escola)</p>
--	---

<p>Entendimento da autoridade profissional</p> <p>É um conhecimento, não da vida acadêmica, é uma competência no dia-a-dia, não só pro professor...</p> <p>É segurança, tranquilidade pra lida.</p> <p>(Segurança e tranquilidade)</p>	
---	--

Apêndice C

Formulário

Nome:

Idade:

Estado civil:

Filhos:

Formação acadêmica:

Tempo de magistério:

Tempo de magistério na escola atual:

Um pequeno histórico de seu percurso profissional:

Algum comentário sobre aperfeiçoamento profissional:

Apêndice D

Riberrão Preto, _____ de 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: “Modos de fazer e dizer a prática docente: Sobre a autoridade curricular e profissional dos professores”

Orientanda: Maria Cecília Nobrega de Almeida Augusto

Orientadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca

Eu, _____

RG nº _____, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização, não havendo desconfortos e riscos previsíveis, assim como os benefícios que poderão ser obtidos para a Educação. Fica esclarecido que poderei recusar minha participação no momento em que julgar necessário.

Autorizo a publicação das informações coletadas, as quais serão expressas por meio de respostas a entrevista, com a segurança de que não haverá identificação nominal e manter-se á o caráter confidencial da informação relacionada à minha privacidade.

Ciente do acima exposto, assino esse termo de consentimento.

Assinatura do pesquisado

Assinatura do pesquisador Responsável

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](#)