

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd

REGISTROS DE AULA: ESPAÇOS DE ESTUDO
SOBRECURRÍCULO.

Autora
Maria Lucia de Souza e Mello

Orientadora
Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura



Rio de Janeiro, 30 de maio de 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Registros de Aula: espaços de estudo sobre o
currículo**

Maria Lucia de Souza e Mello

Professora Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Registros de Aula: espaços de estudo sobre o currículo

Maria Lucia de Souza e Mello

Tese apresentada ao Departamento de Educação da UERJ, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Professora Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura

Maio – 2007



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese: **Registros de aula: espaços de estudo sobre o currículo**

Elaborada por: **Maria Lucia de Souza e Mello**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 30 de maio de 2007.

Orientadora da Dissertação
Profª. Drª. Maria de Lourdes Rangel Tura

Profª Drª Raquel Goulart Barreto

Profª Drª Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Profª Drª Cecília Maria Aldigueri Goulart

Profª Drª Margot Campos Madeira

Souza e Mello, Maria Lucia.

Registros de aula: espaços de estudo sobre o currículo/ Maria Lucia de Souza e Mello.

183 f.

Tese de Doutorado- Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro. 2007.

Área de concentração: Educação; Currículo; Formação de professores; Pedagogia.

Orientador: Prof. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura

À memória de meus pais,
Zilda e Marcio, presenças
vivas em minha vida, que me
ensinaram o valor do
conhecimento. Saudades.

Aos meus filhos, **Mario
Marcio e Francisco**, pelos
sentidos que dão a minha
vida.

Agradecimentos

À professora **Maria de Lourdes Rangel Tura** pela compreensão com o meu momento de vida, mas sempre atenta no sentido de uma orientação segura e exigente, me fazendo crescer a cada passo desse trabalho;

à professora **Elizabeth Macedo**, minha “fada madrinha” pela aproximação e acolhida na UERJ;

à professora **Sonia Kramer** que me levou a descobrir e orientou meus primeiros passos nos processos de pesquisa;

à **Direção da Escola** onde essa pesquisa se realizou e a sua equipe pela acolhida afetuosa, garantindo o meu acesso às informações e documentos, o que facilitou a realização dessa tese;

à **Coordenadora Pedagógica** da Escola, cúmplice na realização desse estudo, sempre disponível para me atender;

às **professoras e colegas** que se dispuseram a participar da pesquisa;

às demais colegas e alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro, com quem tenho me relacionado durante todos esses anos de trabalho na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que direta ou indiretamente muito contribuíram para as reflexões aqui contidas;

a todos os **professores da Pós-graduação da UERJ** que proporcionaram estudos, discussões, possibilitando a ampliação e aprofundamento dos meus conhecimentos;

aos **colegas da pós-graduação da UERJ**, principalmente aqueles que compõem o grupo de pesquisa e com quem tive contato mais duradouro e intenso: Glícia, Luciana, Graça, Rosana, Monica, Silvina, Katarina, Irene, destacando-se o Mário e a Sílvia, pela alegre cumplicidade

e a Rita e a Débora, amigadas antigas reaproximadas durante esse percurso;

aos meus filhos **Mario** e **Chico** pelo incentivo, ao demonstrarem um certo orgulho pelo meu trabalho;

à **Dra. Fernanda Serpa Cid**, agradecimentos reiterados, uma vez que me acompanha há muitos anos, sempre com uma escuta paciente, equilibrando minhas energias com suas agulhas e “pozinhos mágicos”;

à **FAPERJ** pelo apoio financeiro;

Enfim, a todos, que de alguma forma contribuíram para a elaboração dessa tese, o meu muito obrigada.

Abstract

This research studies the curriculum in written records and in interviews held with four teachers from a public school in Rio de Janeiro municipality. Based on Cultural Studies, language plays a central role in the study and is considered in the continuous flow of history and culture and the curriculum is studied as a *genre of the discourse*, in the perspective of Mikhail Bakhtin's studies. The form and contents of the material studied are not dissociated, but are related to the social, historical and cultural context where they were produced. I am also bringing, as a contribution to the analyses, Michel Foucault's theoretical formulations regarding disciplinary and well as discursive practices and the powers that permeate them. In the records examined, although there are signs of personal styles, if seen from a wider viewpoint, there are also meeting points because all of them refer to the same genre, i.e. the curriculum. In all of them topics related to the curriculum are discussed, materialized in the pedagogic activities of a school. These have been condensed into categories such as: the common knowledges of the school/scholastic knowledge; discipline/lack of discipline; orthographic development; mathematics classes; curricular planning/evaluation. In the research, it was found that the subjects being investigated revealed moments when changes and transformations took place in their own thinking. Their accounts are sometimes descriptive, but principally reflective, offering interpretations, impressions about matters discussed and revealed the distress, afflictions and conflicts in the development of the teaching-learning process, evidencing, at some moments, contradictions inherent to the process of personal development. I must emphasize that this research, when examining the curriculum, did not seek to establish generalizations about the situations observed, which did not prevent, however, some inferences being made. I hope, therefore, that the work done will contribute toward resuming, in the School where the investigation was made, discussions on the curriculum, will help in reflecting on pedagogic practice and also indicate possible directions for public policies, not only curricular but also the continued training of teachers, which I see as complementary fields.

Resumo

Essa tese estuda o currículo nos registros escritos e nas entrevistas realizadas com quatro professoras de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro. Apoiando-se nos Estudos Culturais, a linguagem, nesse trabalho, tem um papel central e é pensada no fluxo contínuo da história e da cultura e o currículo é estudado como *gênero do discurso*, na perspectiva dos estudos de Mikhail Bakhtin. Nesse sentido, a forma e o conteúdo do material estudado não se apresentam dissociados, mas se relacionam com o contexto social, histórico e cultural onde foram produzidos. Trago, também, como contribuição para as análises, formulações teóricas de Michel Foucault no tocante às práticas disciplinares e também às discursivas e aos poderes que as permeiam. Nos registros estudados, embora haja marcas estilísticas pessoais, se observados sob um olhar mais amplo, há também pontos de encontro uma vez que todos se referem ao mesmo gênero, o currículo. Em todos são abordados temas relacionados ao currículo que se concretiza nas atividades pedagógicas de uma escola. Estes foram condensados em categorias como: os saberes comuns da escola/ conhecimento escolar; disciplina/ indisciplina; desenvolvimento ortográfico; aulas de matemática; planejamento curricular/ avaliação. No estudo realizado, pôde-se constatar que os sujeitos da investigação deixaram transparecer os momentos em que ocorreram mudanças e transformações no próprio pensamento. Seus registros se apresentaram algumas vezes descritivos, mas principalmente reflexivos, trazendo interpretações, impressões em relação aos assuntos abordados e manifestaram as angústias, aflições e conflitos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, evidenciando, em alguns momentos, contradições inerentes ao processo de desenvolvimento pessoal. Enfim, ressalto que essa pesquisa, ao realizar um estudo sobre o currículo, não pretendeu estabelecer generalizações em relação às situações observadas, o que não impediu, no entanto, que se fizessem algumas inferências e, por isso, espero que o trabalho realizado contribua para a retomada, na Escola que foi *locus* da investigação, das discussões sobre currículo, auxilie na reflexão sobre a prática pedagógica e também indique possíveis caminhos para as políticas públicas não só curriculares como de formação continuada de professores, campos que vejo como complementares.

ÍNDICE

Introdução: A “viagem” rumo ao conhecimento	p.13
Capítulo 1:	
Referencial teórico–metodológico	p.18
A) Linguagem e Discurso: concepção de Bakhtin e Foucault	p.20
1. Bakhtin e Foucault: contextualizando-os.....	p.20
2. Linguagem e poder: uma interseção permanente	p.24
3. Gêneros do discurso: tipos relativamente estáveis de enunciados....	p.30
4. O sujeito precisa do “outro” para dar-lhe autoria	p.34
5. “O autor e o herói”: relação entre autor e personagem	p.36
B) O Currículo na perspectiva dos Estudos Culturais	p.37
C) Currículo como gênero do discurso	p.45
Capítulo 2:	
A Pesquisa e o campo empírico	p.48
A) Os caminhos metodológicos	p.49
1. Observação	p.52
2. Entrevista.....	p.55
3. A “escolha” da escola	p.59
B) Primeiro contato com o campo de pesquisa	p.61
1. A caminho da escola: atravessando a cidade	p.61
2. As professoras participantes da pesquisa	p.64
2a. Um pouco de suas histórias	p.66
C) Escola Flamboyant: sua localização, espaço físico e atores.....	p.70
1. A Escola Flamboyant: sua localização	p.70
2. A Escola Flamboyant: organização de seus espaços	p.72
3. A Escola Flamboyant: funcionamento e organização	p.73
4. A Escola Flamboyant: segundo as professoras	p.79
5. A Escola Flamboyant: seus atores	p.82
5a. A equipe de direção e seus auxiliares.....	p.82
5b. Seus alunos e alunas	p.82
5c. As turmas das professoras integrantes da pesquisa: o “olhar” de suas professoras	p.84
Capítulo 3:	
Currículo: o que registram e falam as professoras	p.89
A) Escrita: espaço de reflexão sobre currículo	p.90

B) “A narração constitui-se em reflexão“.....	p.93
C) Condições de produção dos registros.....	p.95
D) Os registros das professoras:	p.98
1. Os registros de Beth	p.99
2. Os registros de Andréia.....	p.101
3. Os registros de Marcela	p.105
4. Os registros de Carla	p.109
Capítulo 4:	
O currículo na Escola Flamboyant: temas mais abordados	p.114
A) Os temas mais abordados nos registros.....	p.119
1. Saberes comuns da escola / conhecimento escolar	p.119
2. A disciplina / indisciplina dos alunos	p.131
3. Desenvolvimento ortográfico	p.137
4. Aulas de matemática	p.146
5. Planejamento curricular / avaliação	p.149
Considerações finais.....	p.164
Bibliografia.....	p.172

Lista de Anexos

Anexo 1:

Número de turmas e de alunos.....	p.180
-----------------------------------	-------

Anexo 2:

Professoras:funções e regime de trabalho.....	p.181
---	-------

Anexo 3:

Formação das Professoras.....	p.182
-------------------------------	-------

Anexo 4:

Funcionários: função e quantitativo.....	p.183
--	-------

Introdução

“ Tome o leitor as páginas seguintes como desafio e convite. Viaje segundo um seu projecto próprio, dê mínimos ouvidos à facilidade dos itinerários cômodos e de rasto pisado, aceite enganar-se na estrada e voltar atrás, ou, pelo contrário, persevere até inventar saídas desacostumadas para o mundo.

Não terá melhor viagem. E, se lho pedir a sensibilidade, registre por sua vez o que viu e sentiu, o que disse e ouviu dizer. Enfim, tome este livro como exemplo, nunca como modelo. A felicidade, fique o leitor sabendo, tem muitos rostos. Viajar é, provavelmente, um deles. Entregue as suas flores a quem saiba cuidar delas, e comece. Ou recomece. Nenhuma viagem é definitiva.”

José Saramago

Introdução:

A “viagem” rumo ao conhecimento¹

Currículo é uma palavra de origem latina que tem como significados dicionarizados o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e foi no curso da minha vida que foi se delineando meu percurso profissional que me trouxe até o desenvolvimento desse estudo. Proponho, então, ao meu leitor aceitar o convite e embarcar comigo nessa “viagem” e, assim como proposto por Saramago, mesmo com metas de chegada pré- estabelecidas, que cada viajante descubra e desfrute desta “viagem” de acordo com sua própria natureza, sabendo, de antemão, que “nenhuma viagem é definitiva.”

Durante os anos de trabalho venho atuando como professora em instituições de ensino superior e também participando em diferentes pesquisas institucionais². Minha experiência maior, no entanto, tem se dado na Secretaria de Educação³ do Município do Rio de Janeiro onde, desde 1969, tenho a oportunidade de experienciar diferentes situações que, em sua maioria, estão voltadas para a formação dos profissionais

¹A epígrafe inicial é um trecho da obra “Viagem a Portugal” de Jose Saramago. Esse livro me foi apresentado por Fátima Spala, no período em que trabalhamos juntas no Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Nas conclusões do estudo que realizou em sua Dissertação de Mestrado “A formação dos professores alfabetizadores da cidade do Rio de Janeiro”, UERJ: 2005; orientada pelo Prof. Dr. Luiz Antonio Sena, a Professora transcreve esse trecho da obra, sugerindo que os leitores sigam o proposto pelo autor. Neste trabalho, já de início, proponho ao leitor embarcar na viagem rumo ao conhecimento.

²*Pesquisa: “Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres”, coordenada pela Professora Sonia Kramer (Departamento de Educação – PUC-Rio);1996; com financiamento do CNPq e FAPERJ.

*Pesquisa: “Formação de Profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”, coordenada pela Professora Sonia Kramer (Departamento de Educação – PUC-Rio);1999; com financiamento do CNPq e FAPERJ.

*Pesquisa: “Multiculturalismo e o Campo de Currículo no Brasil”, coordenada pelo Professor Antonio Flavio Barbosa Moreira (Departamento de Educação – UFRJ), com financiamento do CNPq.

*Pesquisa: “Currículo, Conhecimento e Cultura”, coordenada pela Professora Elizabeth Fernandes Macedo (Departamento de Educação- UERJ), com financiamento do CNPq.

*Pesquisa:Os desafios do ensinar e aprender em um tempo de pluralidade cultural”, coordenada pela Professora Maria de Lourdes R. Tura (Departamento de Educação- UERJ); 2003; com financiamento da FAPERJ.

³ A SME atende a 748.409 alunos distribuídos em 1054 escolas e 203 creches. Conta com 37mil professores e 11.240 funcionários de apoio (informações divulgadas no site www.rio.rj.gov.br/sme em 22/02/07).

dessa rede de ensino. Nesse sentido, o estudo proposto é o resultado do meu movimento e o movimento do pesquisador faz-se em busca do que ele não sabe. Este não-saber o impulsiona a tentar compreender o real, explicá-lo, mesmo considerando que todo saber é provisório, está sempre em processo e é sempre inacabado. Nessa investigação instaura-se o espaço dialógico entre o teórico e o empírico, entre ação e reflexão.

O trabalho com a formação de professoras e, mais sistematicamente, com a formação em serviço⁴ de professoras da rede pública, tem me levado a observar que, na maioria das vezes, não se relacionam os efeitos da formação sobre o currículo, no entanto, o desenho curricular se concretiza na prática pedagógica e, portanto, o *desenvolvimento curricular* e das *práticas escolares* está atrelado ao *desenvolvimento do professor* (Moreira; 2001).

Também o estudo realizado para elaboração da dissertação de mestrado, quando analisei criticamente o que escreviam em seus planejamentos diários as professoras de educação infantil, alfabetização e primeira série de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro, assim como dos textos transcritos das entrevistas realizadas, quando as professoras falaram sobre planejamento, apresentaram dados que reforçaram a necessidade de aprofundar os estudos sobre as práticas curriculares. Ou seja, nessa ocasião constatei que no CIEP por mim estudado, algumas professoras baseavam-se em documento “oficial” de 1979, para elaboração do seu planejamento (Souza e Mello; 1998). É importante destacar que reformulações curriculares com propostas de mudanças, citando diferentes teóricos, acontecem com certa frequência nas redes públicas⁵. A mudança dos pressupostos teóricos na orientação de uma Secretaria de Educação, no entanto, não é garantia de

⁴ Convencionou-se chamar de formação em serviço aquela destinada às professoras que já tiveram a formação inicial, seja em nível de Ensino Médio ou Superior, e que acontece nos espaços-tempos de trabalho.

⁵ Em 1996 foi implantada na rede pública municipal do Rio de Janeiro a Multieducação: Núcleo Curricular Básico.

transformações nos conteúdos e nas práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano das salas de aula.

Assim, o trabalho com a formação e os estudos realizados me fizeram sentir a necessidade de aprofundar o estudo sobre o currículo. Meu objetivo inicial era estudar o currículo no e pelo discurso escrito nos registros⁶ das aulas de um grupo de professoras⁷ das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Município do Rio de Janeiro. No decorrer da pesquisa, como explico adiante, senti a necessidade de realizar também entrevistas com essas professoras. O *corpus* empírico desse estudo se constituiu, então, dos registros e entrevistas realizadas, assim como das observações anotadas no meu Diário de Campo.

A opção pelo estudo do currículo nos registros das aulas, assim como nas entrevistas realizadas se justifica à medida que o objeto de estudo das Ciências Humanas e, portanto, da Educação abarca “não só o homem, mas o homem como produtor de textos, pois sua especificidade é estar sempre se expressando, sempre criando textos” (Jobim e Souza; 1994:25). Trabalhar, então, com os registros e as entrevistas possibilita a análise do discurso presente na vida cotidiana da escola, encontrando alguns de seus sentidos, porque “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin; 1992: 282).

Beth, uma das professoras participantes da pesquisa⁸ que possibilitou o desenvolvimento desse trabalho, pensando sobre uma situação vivida em sua sala de aula, registra, por escrito, suas reflexões: “*percebo, ainda, que a escola pode trazer sérios prejuízos ao ser humano, marcando-o talvez por toda a vida, atestando sua incompetência (suposta*

⁶ Esses registros foram feitos, a meu pedido, pelas professoras que se dispuseram a participar da pesquisa. Meu objetivo era de que tivessem caráter predominantemente reflexivo. Em capítulo posterior explico como foram realizados, por essas professoras, e os analiso.

⁷ Faço a opção pelo uso da forma feminina por reconhecer que as turmas das séries iniciais são, em sua grande maioria, regidas por mulheres.

⁸ Pesquisa realizada durante o ano de 2004 em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, situada no bairro de Santa Cruz.

incompetência).⁹ Seu registro reforça meu interesse no estudo da escrita, percebendo-a como produção que deixa marcas, registra a história, tem em si uma dimensão formadora, uma vez que possibilita à professora refazer o seu processo de trabalho. No entanto, há poucos estudos sobre o tema.

Ainda é em Beth¹⁰ que busco um exemplo que deixa perceber a linguagem como espaço onde se manifestam conflitos e contradições, onde afloram as relações entre saber, poder e cultura. Ao registrar as dificuldades que teve ao propor para sua turma uma atividade para ser desenvolvida em grupo, a professora comenta:

é claro que na verdade sei que a dinâmica que envolve o trabalho em grupo é um exercício da vida em sociedade e as divergências e dificuldades encontradas no decorrer do trabalho contribuem para o crescimento do aluno em suas relações com o outro, no entanto, ainda assim, ficou a angústia de não ter realizado algo concreto, comum da escola.

Em seu texto explicita sua “angústia” pois mesmo sabendo da importância da tarefa que propõe aos seus alunos, ainda assim preocupasse por “não ter realizado algo concreto, comum da escola”. É importante esclarecer que, trazendo nesse momento alguns exemplos, pretendo ir aproximando o leitor do meu objeto de estudo. Ressalto que as análises dos materiais colhidos se darão em capítulo posterior.

Este trabalho, que se insere, como foi dito, no campo dos estudos sobre currículo, vai focar os processos de constituição do sujeito na e pela linguagem, no sentido de perceber como se revelam/desvelam sentidos e como se legitimam e desnudam diferentes discursos sobre o real; e, especificamente, enfoca a escrita como ponto de encontro entre o autor e a cultura. Pretendo, também, abordar a escrita em sua dimensão de memória que remete à construção de uma história.

Nesse sentido, é importante esclarecer que não estarei trabalhando com o currículo “oficial”, o guia curricular, mas com o que

⁹ Registro Beth – nome fictício de uma das professoras que participaram da pesquisa - p.6.

¹⁰ Registro Beth p.8.

chamei, a princípio, de currículo “pensado”, uma vez que as professoras registraram, *a posteriori*, o vivido em sala de aula. Superando adjetivações, no entanto, esclareço que estarei, então, estudando o currículo como discurso, como um *gênero do discurso*, na perspectiva dos estudos de Mikhail Bakhtin.

Apóio-me para a realização desse trabalho nos estudos de Mikhail Bakhtin, que teoriza sobre o processo de constituição do sujeito na linguagem, sujeito marcado pelas relações sócio-histórico-culturais, trazendo também contribuições das formulações teóricas de Michel Foucault no tocante às práticas disciplinares e às discursivas e aos poderes que as permeiam. Contribuirão ainda para o trabalho com o currículo as formulações dos Estudos Culturais, que têm apoiado o estudo dos currículos escolares vendo-os como “artefatos culturais”, isto é, como “sistema de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (Silva;1999: 142). Apresento esses estudos no capítulo inicial, em seguida abordo os procedimentos metodológicos e o processo da pesquisa. Os dados colhidos em campo serão analisados ao longo do trabalho realizado, porém, mais detalhadamente, nos capítulos 3 e 4.

Esse estudo, à medida que se propõe a estudar o currículo no registro escrito e nas entrevistas com as professoras, poderá contribuir para uma ação reflexiva, crítica, transformadora das professoras no exercício da prática cotidiana, assim como trazer subsídios para políticas públicas referentes ao campo do currículo.

Capítulo1:

Referencial teórico- metodológico

“Um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisa sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outros; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.”

João Cabral de Melo Neto

“ Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo- o da história e da cultura.”

Paulo Freire

Capítulo1:

Referencial teórico- metodológico:

Para Mikhail Bakhtin o diálogo a ser considerado é aquele que é tecido entre os muitos textos da cultura, “tecidos polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se complementam, ou respondem umas às outras” (Barros;1994:4). Os textos, então, são considerados pelo autor como ponto de interseção de variados diálogos que se constituem no cruzamento de muitas vozes que circulam nas práticas de linguagem socialmente diversificadas, assim como concebido na fala poética de Cabral em “Tecendo a Manhã”, na estrofe reproduzida anteriormente.

Bakhtin diz ainda que, ao nascermos, penetramos na corrente de comunicação verbal. “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (Bakhtin; 1995 : 108).

Conforme Bakhtin, nascemos num meio lingüístico existente, começamos sempre no meio do caminho. Refletindo sobre o fato de que “já nascemos imersos na linguagem”, considero ser a linguagem, metaforicamente, uma corrente de água, onde nascemos mergulhados, imersos, e, como todas as águas correntes, está sempre em movimento, fluindo em nossa direção, passando por nós, seguindo adiante. Heráclito, no sexto século a.C., dizia “não podes entrar duas vezes nos mesmos rios, pois águas frescas estão sempre fluindo em tua direção”... “entramos e não entramos nos mesmos rios, somos e não somos” (Fragmentos 41,42 e 80, in Burnet, 1994 : 118 e 120) porque também nós estamos em constante processo de movimento, de transformação.

Assim também na linguagem, na cultura. Participando de alguma enunciação, direta ou indiretamente, ouvindo alguma fala, lendo alguma escrita ou escrevendo, ainda que aparentemente se repitam os contextos, somos e não somos os mesmos ouvintes, os mesmos leitores e os mesmos

escritores; e o próprio enunciado é e não é mais o mesmo. Por que motivos? Conforme concluiu Heráclito, águas frescas estão sempre fluindo em nossa direção. Decorridos cerca de vinte e seis séculos, também podemos compreender esta fluidez em que vivemos imersos, na natureza, na sociedade, na linguagem, na cultura. Pensando nos avanços tecnológicos, na comunicação, na televisão, fax, computação, multimídia etc, podemos compreender que, neste século mais rapidamente fluem as correntes da linguagem, da cultura e mesmo nós próprios. Mudanças aceleradas e permanências fugazes constituem os tempos atuais.

Tentando superar as recorrentes dicotomias, busco um método de pensamento e análise que considere a singularidade humana, mas que perceba as interações estabelecidas, relacionando as condições de existência, os aspectos sócio-culturais e históricos. Início, então, a abordagem do tema da pesquisa, dialogando com autores que estudam o processo de constituição do sujeito na linguagem, marcado pelas interações culturais que se estabelecem nas relações com outros sujeitos.

A) Linguagem e Discurso: concepções de Bakhtin e Foucault

1. Bakhtin e Foucault: contextualizando-os

Mikhail Bakhtin¹¹, teórico da linguagem e crítico literário, concebe a linguagem inserida num diálogo constante com a vida social e cultural e, dessa forma, ela se torna viva, múltipla, porque é marcada pelas diferentes vozes presentes nas interações sociais e se constitui no fenômeno social da interação verbal, realizando-se, segundo o autor, nas enunciações. Em seus livros, o tema central é a linguagem e o dialogismo. Esse tema central assume diversos nomes: poliglossia, heteroglossia, polifonia, dialogismo. Segundo Stam (1992:12), “todos os termos estão associados à

¹¹ Mikhail Bakhtin nasceu em Oriol, em 1895, filho de uma família de antiga nobreza arruinada, vivendo em uma época de grandes transformações sociais. Estudou na Universidade de Odessa e de São Petesburgo e, em 1918, diplomou-se em história e filologia. Mudou-se para Vitebsk, casou-se e trabalhou como professor.

comunicação através da diferença, tanto entre pessoas como entre textos ou grupos sociais”.

Seus estudos inicialmente sofreram a influência de Kant, no entanto, nos círculos intelectuais que freqüentou, aprofundou discussões e estudos sobre Marx, fazendo, então, a opção pelo materialismo dialético, que perpassa toda sua obra, opondo-se ao materialismo ortodoxo, à visão mecanicista da história e das relações humanas, fugindo, dessa forma, das “receitas oficiais” vigentes então na antiga URSS.

Sua obra permaneceu desconhecida por longo tempo tanto do público soviético quanto do público ocidental. Seus estudos se desenvolveram em uma época em que Stalin, na URSS, tentava dar uma “imagem unificante, homogênea, neutra da língua em relação à luta de classes” (Yaguello;1995:17). Por outro lado, Bakhtin denunciava o “perigo de toda sistematização ou formalização exagerada das novas teorias: um sistema que estanca, perde sua vitalidade, seu dinamismo dialético” (idem, ibdem) Dessa forma, a posição “não oficial” de suas idéias pode ter contribuído para a sua pouca divulgação.

Ainda segundo Yaguello (1995), Bakhtin participou, por essa ocasião, de um pequeno círculo de intelectuais, o “círculo de Bakhtin”, do qual faziam parte, dentre outros, os seguintes intelectuais: Marc Chagall, P.N. Medviédiev e V.N. Volochinov, sendo que estes dois últimos, amigos e discípulos de Bakhtin, assinaram suas primeiras obras. Em relação a esse fato, Yaguello comenta que seriam dois os motivos: a recusa de Bakhtin em aceitar as modificações impostas pelo editor, e o outro relacionado ao seu gosto pela máscara e, também, à sua modéstia científica. Para esse estudioso, um pensamento inovador, para assegurar sua duração, não tem a necessidade de ser assinado pelo autor.

A obra de Michel Foucault¹² se define mais como história das idéias ou da cultura, tendo esse autor se preocupado com a análise dos mecanismos disciplinares e dos múltiplos exercícios de poder que se instauram na vida cotidiana. Em a Ordem do Discurso (2002), Foucault destaca a idéia de que o discurso é produzido em função das relações de poder. Segundo Fairclough (2001) seus estudos contribuem de forma relevante para a construção de uma

“teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social” (p.62).

Foucault é considerado um crítico da tradição moderna, uma vez que questiona seus pressupostos epistemológicos e “problematiza a concepção de filosofia como tendo por tarefa a fundamentação do conhecimento, da ética e da política” (Marcondes:1998;273). No entanto, não um crítico “no sentido da filosofia crítica de Kant à Escola de Frankfurt”, alerta Marcondes (*op.cit.*), mas no sentido de “explicitar o implícito e mostrar relações entre os saberes e as formas de exercer o poder em nossa cultura” (p.273). Sua obra se constitui portanto, como afirmado anteriormente, mais como história das idéias ou da cultura pois Foucault se utiliza de análise documental, pesquisa de campo e envolve um conhecimento profundo da história¹³.

Michel Foucault e Mikhail Bakhtin produziram uma vasta obra que trata de temas referentes a diversas disciplinas. Foucault foi um pensador que viveu durante o século XX, no período compreendido entre 1926 e

¹²Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926 em Poitiers, filho de um médico, especializou-se em Psicologia, depois de completar seus estudos de humanidades. No entanto, foi sempre um professor de Filosofia, matéria que ensinou nas universidades de Clermont Ferrand e de Vincennes, antes de conquistar, em 1970, a cátedra de História dos Sistemas de Pensamento, no Colégio de França, principal instituição universitária francesa. Foi discípulo de Louis Althusser, militou no Partido Comunista Francês.

¹³ O estruturalismo desenvolvido inicialmente na lingüística por Ferdinand Saussure e posteriormente na antropologia pelo francês Claude Lévi-Strauss, exerceu grande influência no contexto intelectual francês nos anos 70, desdobrando-se, segundo vários estudiosos, no pós-estruturalismo (Marcondes:1998). Sob estas influências se desenvolvem as obras de Louis Althusser, Jacques Lacan, Roland Barthes e Michel Foucault.

1984, estudioso das questões do seu tempo e Bakhtin, embora nascido no final do século XIX, também se voltou para o estudo das questões relativas ao século XX, pois tendo nascido em 1895, desenvolveu suas teorias até 1975, quando de sua morte.

Para a análise dos dados coletados, pretendo trazer a contribuição desses autores no que diz respeito às questões de linguagem, a que esses teóricos dedicaram grande parte de seus estudos e, mais especificamente, em relação aos discursos produzidos e produtores das relações entre saber e poder, na sociedade. Segundo Marcondes (1998), a crise do projeto filosófico da modernidade tem como um dos aspectos centrais o questionamento da subjetividade como ponto de partida na tentativa de fundamentar o conhecimento e a ética. Nesse sentido, “a linguagem passa a ser vista, em diferentes perspectivas, como uma alternativa para a reflexão filosófica” (p.275).

O texto, segundo a perspectiva de Bakhtin, não se esgota nele mesmo e dialoga com outros em diferentes épocas, tanto com os que o antecedem como também com os que lhe sucedem podendo, então, ser re-contextualizado. O que se coloca em questão, mais do que uma inscrição no tempo cronológico, é a coexistência de vozes de diferentes épocas e lugares e de diferentes abordagens epistemológicas que se congregam. Ao invés de uma cronologia onde se inscreve o passado recente, a atualidade e o futuro previsto e desejado, esta re-contextualização se encontra num diálogo inconcluso ou infinito onde o sentido se recria, se renova, em contextos distintos – a “grande temporalidade”:

“Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num sentido novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da *grande temporalidade*.” (Bakhtin;1992:414)

Busco, nas teorias elaboradas por esses autores, contribuições para a análise dos dados coletados.

2. Linguagem e poder: uma interseção permanente

Como os semiólogos, Bakhtin vê a linguagem em toda parte “mas, à diferença deles, vê a linguagem constantemente imbricada com o poder” (Stam;1992:62). Bakhtin critica tanto o “subjativismo idealista” porque prioriza a criação individual na linguagem realçando, dessa forma, o aspecto subjetivo da expressão no fenômeno lingüístico, quanto o “objetivismo abstrato”, que se caracteriza pela concepção estruturalista de Saussure, dicotomizando o sistema lingüístico “langue” que segundo esse autor é abstrato, imutável e social, da fala, “parole”, que considera individual e dinâmica. Bakhtin introduz, então, a linguagem no diálogo vivo entre o *eu* e os *outros*. Assim, linguagem e poder vivem numa interseção permanente

“não apenas sob a forma óbvia de conflitos relativos a idiomas oficiais (...) como em qualquer lugar onde a questão da diferença lingüística se veja envolvida com ordenações sociais assimétricas” (Stam;1992:31).

Toda palavra, para Bakhtin, por ser ideológica, é viva, dinâmica e plurivalente, o que tenta torná-la monovalente é a diluição da luta dos valores sociais que a constitui, promovida pelos grupos sociais dominantes: “o idioma do colonizador é identificado com o poder, enquanto a língua dos colonizados não tem prestígio nem eficácia” (Stam:1992:31). As palavras são arenas onde competem entonações sociais, assim, uma palavra pronunciada por um operário, um intelectual, um empresário, por exemplo, não é exatamente a mesma palavra. Nessa luta ideológica, então, há uma dinâmica de forças que configura cada enunciado no movimento contínuo do plurilinguismo concreto da vida social. Dessa forma, todo enunciado surge num determinado momento sócio-histórico, participando ativamente do diálogo social.

Bakhtin (1992) considera o enunciado como unidade real da comunicação verbal, para ele o enunciado não existe isolado e o seu início pressupõe resposta aos enunciados que lhe precedem, assim como o seu final pressupõe a continuidade do diálogo com os que lhe sucedem, daí o caráter dialógico da linguagem. Diálogo que vai além das trocas entre *eu* e o *outro* e que se estabelece também nas relações de sentido nos enunciados expressos entre as muitas vozes que perpassam os diferentes discursos. A reflexão sobre o conceito de dialogia entre os enunciados indica que estes acontecem nas situações de comunicação verbal e se entrelaçam com o conceito de alteridade: identificar-me com o outro, ver o mundo pelos seus sistemas de valores, colocar-me no seu lugar, retornando ao meu, com o objetivo de dar ao outro seu acabamento, de completar-lhe a visão. Esse movimento exotópico possibilita a troca, a complementaridade de idéias, uma vez que somos seres inacabados, em permanente devir.

Também o pensador Michel Foucault elaborou uma análise original sobre os discursos que regem as instâncias de saber e poder da sociedade, criticou a psiquiatria e a psicanálise tradicionais e deixou inacabado seu estudo sobre história da sexualidade. Foucault utilizou como metodologia em suas análises a “arqueologia” e a “genealogia”. A arqueologia foi usada como método de análise crítica do discurso, “crítica não no sentido de partir de um ideal de verdade e de conhecimento, mas enquanto método capaz de explicitar os elementos implícitos em um saber e de examinar seus efeitos e conseqüências, implicações e aplicações práticas” (Marcondes;1998:272). Quanto à genealogia, utilizada em diversas de suas obras, consiste em “uma análise histórica da formação de determinados discursos que constituem um saber, ou saberes, relacionando-os com formas de exercício do poder em um contexto social e cultural específico” (p.273). Propondo a utilização da “genealogia” como metodologia de análise histórica dos discursos, Foucault afirma que:

“a prática genealógica transforma a história, não mais vista como um julgamento sobre o passado em nome de uma verdade do presente e sim

como uma “contra-memória” que desafia nossos modos existentes de verdade e justiça, ajudando-nos a compreender e a mudar o presente ao colocá-lo em uma nova relação como o passado.” (Foucault; 1977, apud Giroux; 1993:41)

Como alerta Gore (2000:9), a noção de discurso veiculada no estudo de Foucault não é a da lingüística, seu “foco está muito mais no conteúdo e contexto da linguagem”. Esclarece ainda que “os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo” (p.9). Em Arqueologia do Saber, Foucault propõe:

“não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (1986:56)

O exercício do poder, segundo Foucault, é concretizado mediante a organização de um saber que procura classificar e definir a natureza dos indivíduos, constituindo, então, um discurso que se torna norma, regra.

Segundo Machado, o poder para Foucault está associado à constituição dos saberes, nas ciências humanas mas, segundo esse estudioso,

“antes mesmo da constituição das ciências humanas, no século XIX, a organização das paróquias, a institucionalização do exame de consciência e da direção espiritual e a reorganização do sacramento da confissão, desde o século XVI, aparecem como importantes dispositivos de individualização. Em suma, o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos.” (1986b: XIX)

Esse autor alerta ainda que a análise desenvolvida é histórica e que não é todo poder que individualiza, mas determinado tipo, “segundo uma denominação” usada com frequência por médicos, psiquiatras, militares, políticos etc, durante o século XIX, e intitulado por Foucault como “disciplina”. Para Foucault (1986a: 30):

“não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.”

O saber organizado, que pretende classificar e definir a natureza dos indivíduos, se constitui em um discurso que cria normas e regras como naturais, constituindo-se, dessa forma, em poder. Criam-se, então, mecanismos de observação e controle dos indivíduos como forma de preservar os códigos que o saber determina, prevenindo, dessa maneira, possíveis desvios.

Portanto o processo de constituição do poder se encontra, segundo o autor, no interior do próprio processo de constituição do saber, nos movimentos que o constituem. Os estudos históricos que realizou, entre os séculos XVII e XVIII, mostram as transformações que vão ocorrendo em relação à punição que gradativamente vai se afastando das ações sobre o corpo, dos suplícios, sendo substituída pela disciplina que, cada vez mais, vai sendo utilizada como mecanismo de punição, coerção, tornando, dessa forma, os corpos dóceis e obedientes.

Nesse sentido, a disciplina visa a organização do espaço, do tempo e da vigilância¹⁴: do espaço, ao isolar o indivíduo em um espaço fechado com funções definidas, em função do que é exigido; do tempo, uma vez que os corpos devem se submeter à rapidez na execução das atividades realizadas e da vigilância que está presente nos espaço-tempo do cotidiano.

¹⁴ Foucault se apropria do estudo do Panopticon elaborado por Bentham (1986a) para compreensão da vigilância, esse poder disciplinar que se torna eficaz pela sua invisibilidade, mas que tudo “esquadrinha”, observa, calcula e controla; não se sabe onde está e de onde vem, mas que está presente no dia a dia. O Panopticon é um projeto arquitetônico cuja estrutura permite uma vigilância constante, “dispositivo” esse que “organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente.” (1986a:177) É o “olho” que tudo vê, atento a todos os detalhes. No Panopticon a vigilância incide tanto sobre os que são vigiados como também sobre os que vigiam, tornando a desconfiança um elo entre os indivíduos: “no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.” (1986a:178)

“Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).” (Foucault; 1986a:127)

Para Foucault, portanto, o saber se apropria de mecanismos de controle dos indivíduos com o objetivo de manter suas prescrições, evitando desvios. Assim, saber e poder possuem uma relação de dependência mútua, e o discurso “é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente” (Brandão; 2002:31). Nesse sentido, para Foucault, o discurso considerado verdadeiro veicula saber e, portanto, é gerador de poder. No entanto sua produção é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos com o objetivo de evitar ameaças à permanência do poder. Para ele, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não constitua relações de poder.”(Foucault;1986a:30)

Foucault não constrói uma teoria geral do poder, mas tem como objetivo compreendê-lo como uma prática social historicamente constituída. Gore (2000:12) abordando aspectos da teoria foucaultiana, comenta que o “poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada”. Assim, tomando a escola como exemplo, esclarece que o poder não está só nas mãos do professor, mas também os alunos, pais, administradores e o governo exercem poder, nessa instituição. Ao estudar, então, a análise dos mecanismos disciplinares e dos exercícios de poder que se instauram na vida cotidiana, em *Vigiar e Punir* (1986a), esse autor traz contribuições importantes para compreendermos os mecanismos institucionais presentes na escola, entendendo-os como uma prática social historicamente constituída.

Nesse sentido, para Foucault, o poder não tem dono, circula, é microscópico e capilar, atuando em redes, o que leva os indivíduos a exercerem e sofrerem sua ação simultaneamente. Dessa forma, não concebe o Estado como o aparelho centralizador e difusor do poder que, conforme o autor, está em toda parte e penetra cada vez mais nas relações cotidianas. Não há, então, detentores de poder e submetidos a ele, mas uma *rede* na qual o exercício do poder acaba por constituir os próprios sujeitos:

“O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.(...) Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos.” (Foucault;1986b:183)

Assim, o poder nas sociedades, segundo Foucault, está relacionado ao corpo, impondo-se sobre ele as obrigações, as limitações e as proibições.

“Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.” (1986a :159)

O exercício do poder; o controle; a interiorização da norma; a introjeção nos corpos da disciplina dos espaços, da subordinação à vigilância contínua, da organização do tempo, impondo o ritmo das atividades sobre os horários, uma vez que este é imposto de fora, “fabricando” corpos submissos, constitui as tecnologias da disciplina, as técnicas de assujeitamento, as técnicas de si.

Nesse sentido, pensar sobre as técnicas e os mecanismos disciplinares, pode auxiliar as escolas a compreenderem os sistemas de

poder presentes no dia a dia dessas instituições e que, muitas vezes, podem provocar submissão.

3. Gêneros do discurso: tipos relativamente estáveis de enunciados

Conforme Bakhtin, a utilização da língua se dá sempre sob a forma de enunciados orais ou escritos “concretos e únicos” utilizados pelos participantes em cada uma das atividades humanas. O autor considera ainda que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (1992:279) – *os gêneros do discurso*, como denomina, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Portanto, segundo o autor, o estilo está relacionado não só a determinadas unidades temáticas como também a unidades composicionais, as quais consistem na estruturação e na conclusão de um determinado gênero.

Bakhtin afirma que o enunciado, tanto oral quanto escrito, é individual, portanto reflete a individualidade de quem fala ou escreve. Alerta, no entanto, que nem todos os *gêneros do discurso* são propícios a refletir a individualidade na língua uma vez que exigem uma forma mais padronizada, como acontece na elaboração de documentos oficiais, de notas de serviço etc. Assim, se por um lado o autor destaca a individualidade do enunciado, por outro reconhece os gêneros como enunciados “relativamente estáveis” uma vez que cada um deles tem temas que se aproximam e estruturação que se assemelha, sendo utilizados em diferentes situações de comunicação.

Por sua vez, a existência dos gêneros relacionada às variadas situações de comunicação possibilita que estes existam em número e diversidade bastante grandes e sempre com a possibilidade de surgimento de novos gêneros discursivos, em função das novas situações de interação e também porque “cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e

ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin;1992:279).

O discurso é, então, definido por Bakhtin como réplica do diálogo. Não há discurso encerrado em si mesmo, ele está sempre aberto ao diálogo com outros discursos. Todo discurso também se baseia no discurso que ainda não foi dito, provocando-o a tornar-se presente, constituindo-se numa orientação com relação à resposta antecipada do ouvinte. Há sempre um “auditório social” em jogo. Dessa forma, todo enunciado é elaborado em função do ouvinte que tem um papel ativo na comunicação, e o falante sempre leva em conta o destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área, suas opiniões, suas condições, suas simpatias, antipatias etc. Esses fatores influenciam o locutor na elaboração do gênero do seu discurso e nesse processo estão presentes palavras, oposições, confrontos de poder, desejos, temores.

O objeto do discurso, segundo Bakhtin (1998), ou se apresenta “desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma nuvem escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele” (p. 86). Portanto, não há discurso encerrado em si mesmo, ele vive fora de si mesmo, orientado sobre seu objeto: “se nos desviarmos completamente dessa orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu, a partir do qual nada saberemos nem de sua posição social nem de seu destino” (p. 99). Assim, o discurso está sempre na fronteira entre seu próprio contexto e contexto alheio, por isso, Bakhtin acredita que a “palavra da língua é uma palavra semi-alheia” (p. 100), pois ela é usada pelo outro em seu contexto, somente tornando-se própria quando assimilada, transformada pelo discurso do falante.

As falas do cotidiano, segundo o autor, giram então em torno dos outros, provém do que os outros dizem: “qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros” (p.139). E essa palavra, que inicialmente traz informações, indicações, regras, modelos

etc, vai gradualmente constituindo nossa posição ideológica, pois, a medida em que nos encontramos e nos confrontamos com os discursos alheios, participamos do processo de escolha e assimilação dos nossos discursos. Portanto, o encontro/confronto entre o discurso alheio e o do falante é dinâmico, produz um diálogo entre visões de mundo e valores contrastantes. Dessa forma, nem todos os discursos são assimilados pelo discurso do falante, há os que resistem e permanecem alheios e, por se constituírem como voz estranha ao falante, permanecem entre aspas, sendo denominados por Bakhtin (p.100) como “discursos aspeados”.

Para Bakhtin, onde está presente o diálogo entre diferentes visões de mundo e valores contrastantes, a assimilação da palavra do outro “adquire um sentido ainda mais profundo e é mais importante no processo de formação ideológica do homem”, definindo nossas atitudes perante o mundo. Nessas circunstâncias, o discurso alheio caracteriza-se como um campo de tensões entre duas categorias divergentes: ou como a *palavra autoritária* ou como a *palavra interiormente persuasiva*. A *palavra autoritária* é encontrada *a priori* unida à autoridade, é a palavra dos pais, Palavra do Pai, Palavra Sagrada. Está associada à norma, à lei, por isso é impossível contestá-la ou confrontá-la. Não permite o diálogo:

“o discurso autoritário exige o nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. Também ela, a palavra, não permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra, ou com seus limites, quaisquer comutações graduais ou móveis, variações livres, criativas e estilizantes. Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra” (Bakhtin;1998:144).

Já a *palavra persuasiva interior* constitui-se como metade nossa, metade do outro, é a palavra semi-alheia propriamente dita e sua “produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa palavra autônoma” (p.145), organizando nossas palavras, não se mantendo isolada, imóvel. Se por um lado a *palavra autoritária* se distancia do diálogo, a *palavra persuasiva interior* está aberta a ele. No entanto, não se trata de imitação ou réplica de outros discursos,

mas envolve um confronto de nossos contextos, com nossas palavras, num processo criativo de transformação do discurso alheio, provocando o diálogo interno.

A palavra é compreendida, então, em seu sentido ideológico e se encontra imbuída de valores contraditórios. Dessa forma representa a “arena” de luta entre interesses sociais divergentes. Nessa luta ideológica estão presentes as forças que caracterizam o movimento contínuo do plurilinguismo da vida social. Bakhtin (1998) denomina essas forças de centrípetas, aquelas que estão relacionadas ao processo de centralização sócio-política e cultural e de centrífugas, aquelas que visam à descentralização, à desunificação. As enunciações, então, se constituem como espaço de luta entre essas forças e, sendo assim, sua existência é sempre tensa, contraditória, ambivalente.

Em Foucault as práticas discursivas são abordadas tendo como objetivo ir além dos “dois principais modelos alternativos de investigação disponíveis na pesquisa social, o estruturalismo e a hermenêutica.” (Fairclough;2001:62) Sua preocupação com as práticas discursivas estava voltada para a constituição do conhecimento e das transformações desse conhecimento em uma ciência que se constitui pela formação discursiva. Em seus trabalhos iniciais, o foco estava nos tipos de discurso como constituidores das áreas de conhecimento. Já em seus últimos estudos genealógicos passou a focalizar as relações entre conhecimento e poder. Fairclough (2001) alerta que o discurso é uma preocupação ao longo da obra de Foucault, embora mude o seu *status*. Destaca, então, que seus trabalhos dos últimos anos trazem uma preocupação com a ética, ou seja, “como o indivíduo deve constituir-se ele próprio como um sujeito moral de suas próprias ações.” (p.63)

Os discursos ou formações discursivas, para Foucault, estão referidos às especificações sócio-históricas que são variáveis tornando, assim, possível que em determinados tempos, lugares e instituições ocorram certos enunciados e não outros. E uma formação discursiva é

constituída por “regras para a formação de objetos, de regras para a formação de modalidades enunciativas e posições do sujeito, de regras para a formação de conceitos e de regras para a formação de estratégias” (Fairclough; 2001:65). Regras essas que resultam da combinação de *elementos discursivos e não-discursivos anteriores*, elementos esses que articulados fazem do discurso uma prática social.

4. O sujeito precisa do “outro” para dar-lhe autoria

Em a Arqueologia do Saber (1986c), Foucault aponta uma visão constitutiva do discurso, considerando as várias dimensões da sociedade: dos objetos do conhecimento, dos sujeitos e das formas sociais do *eu*, das relações sociais e das estruturas conceituais. Ainda nessa obra ressalta a relação que se estabelece entre os textos que, ao se aproximarem de outros sejam contemporâneos ou anteriores historicamente, os transformam. Assim as práticas discursivas são o resultado das combinações e das relações que estabelecem entre si.

Foucault, ao pensar o discurso como constitutivo da realidade social, ressalta sua contribuição para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos e sujeitos da vida social. Nesse sentido, o discurso tem uma relação ativa com a realidade, constituindo-se como práticas que formam os objetos de que falam. Nessa perspectiva a linguagem não somente se refere aos objetos da realidade, mas a significa, isto é, cria significados para ela.

Bakhtin (1992) percebe toda enunciação implicada na comunicação verbal, não existindo fora dela. Assim só há existência humana no diálogo incessante com o mundo e os outros. “É a partir do outro que tentamos dar-nos vida e forma” (p.52), não há como existir na dimensão do sujeito encerrado em si mesmo. O complemento que cada um de nós representa para o *outro* constitui a pluralidade humana. Esse movimento de identificação com o *outro*, de colocar-se no lugar do *outro*, retornando ao *eu*, para, então, dar acabamento ao *outro*, complementar seu horizonte,

remete ao conceito de alteridade, já referido anteriormente. “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (p.55), e esse diálogo incessante entre *eu* e o *outro*, segundo Bakhtin, dá o acabamento estético à vida humana. Esse movimento dialético e contínuo envolve criação, uma vez que o *eu* se constitui mediante a intervenção, a alteração, a transformação que o *outro* promove em sua vida.

O sujeito não pode por si só ser autor de sua própria vida e valores, ele precisa do *outro* para dar-lhe autoria, assim ele se encontra na fronteira entre o mundo percebido, através do *outro*, e o mundo interior:

“Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”. (Bakhtin; 1992:378).

A consciência, conforme Bakhtin, é lingüística e, portanto, social e só existe na medida em que se concretiza através de algum tipo de material semiótico. Segundo Stam (1992:30), Bakhtin “desmascara o apreciado mito burguês da autonomia da consciência individual”. A palavra do outro, ao penetrar em nossa consciência, é contestada por uma contrapalavra que a transforma, marcando-a com as suas intenções.

O sujeito, então, se constitui na linguagem em interação permanente com outros sujeitos. A vida interior – o psiquismo, a consciência – é explicável por fatores sociais, uma vez que nasce nos processos intersubjetivos e a atividade mental existe para o indivíduo e se expressa exteriormente no/pelo signo – a palavra – que é de natureza ideológica. As formas mínimas do discurso interior são constituídas por enunciações completas e assemelham-se às réplicas de um diálogo. O signo interior, a atividade mental, segundo Bakhtin, é acessível apenas à introspecção, mas por sua natureza o discurso interior, objeto da introspecção, pode ser exteriorizado. A introspecção “se esforça por explicitar ativamente o signo interior, para levá-lo a um maior grau de clareza semiótica” e essa compreensão “efetua-se em ligação estreita com

a situação em que ele toma forma” e essa situação “é sempre uma situação social” (Bakhtin;1995: 62).

5. “O autor e o herói”: relação entre autor e personagem

Em “O autor e o herói” (1992), Bakhtin estuda a relação entre autor e personagem, a obra em si, que ele chama de herói, onde o autor não é o narrador da obra, mas nela está presente em duas formas distintas, como autor-criador - aquele que cria a obra e é o componente inseparável dela - e como autor-homem, componente da vida que, mesmo fazendo parte da obra, mantém sua autonomia em relação a ela. Para Bakhtin, a relação criadora entre autor e herói é marcada pelo princípio da exotopia que consiste na possibilidade “de uma consciência estar de fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo acabado, o que ela não pode fazer consigo mesma” (Tezza; 1996:282). Assim o autor é para o herói, sua obra, o que o outro é para mim. É a visão de mundo do autor que dá unidade e acabamento à obra, uma vez que sua posição espacial possibilita perceber o ambiente em sua integridade, dar-lhe acabamento estético.

Ainda em seus estudos sobre as relações entre o autor e o herói, Bakhtin (1992) propõe uma tipologia que analisa diferentes graus de relação entre ambos e, ao tratar da autobiografia (p.164), comenta sobre a grande proximidade entre autor e herói. Alerta, no entanto, que, embora próximos, se distinguem, não havendo identidade absoluta entre o autor-homem, componente da vida, que dialoga com a obra, e o autor-criador, que, ao escrevê-la, a realiza na forma e no conteúdo que lhe atribui.

O professor, então, ao recordar sua aula o faz com o olhar do presente e, ao registrá-la, dá-lhe um sentido atualizado numa determinada forma, o que possibilita compreender tanto o “princípio básico” da relação do autor-professor com o herói-obra-registro quanto às “particularidades individuais” dessa relação em cada um dos autores-professores (Tezza;1996:281).

Nessa perspectiva de descentramento entre o eu que narra e o eu narrado, acredito que, ao escrever as práticas vividas no dia-a-dia, a professora tem a oportunidade de (re)significá-las. Enfim, olhar para o que foi vivido, pensar o presente, visando outras propostas para o futuro. Esse estudo, que permite olhar o passado para “colocar o presente numa situação crítica” (Konder; 1989:92), é orientado pelo conceito de história de Benjamin (1994c), onde passado, presente e futuro se conectam e são redimensionados. Pela rememoração na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, e o sentido da história, então, é visto não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de re-criação do significado (Kramer;1993).

B) O Currículo na perspectiva dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais apresentam-se como um campo de estudos ainda recente no Brasil. No entanto, desde os anos 60 têm sido produzidos muitos trabalhos de grande abrangência teórica e metodológica nesse campo de estudo. Seu início foi

“marcado pelo interesse de um grupo de pesquisadores de entender o surpreendente, o intrincado, o complexo das transformações sociais e da mudança cultural de seu tempo e esse interesse estava especialmente apoiado no compromisso desse grupo de intelectuais com as populações marginalizadas, as ações políticas de minorias urbanas e as lutas por emancipação social”. (Tura; 2005:111)

A centralidade da cultura é mais visível atualmente, segundo Hall (1997), uma vez que as agências transnacionais de comunicação favorecem a homogeneização de produtos culturais estandardizados ao facilitarem a circulação, em escala global, desses produtos, padronizando também as avaliações e as preferências estéticas.

Ainda segundo Hall, a globalização, na contemporaneidade, tem provocado a existência de forças opostas (2003: 45):

“as forças dominantes de homogeneização cultural, pelas quais, por causa de sua ascendência no mercado cultural e de seu domínio do capital, dos “fluxos” cultural e tecnológico, a cultura ocidental, mais especificamente a cultura americana, ameaça subjugar todas as que aparecem, impondo uma mesmice cultural homogeneizante- o que tem

sido chamado de “McDonald-ização” ou “Nike-zação” de tudo. Seus efeitos podem ser vistos em todo mundo, inclusive na vida popular do Caribe. Mas bem junto a isso estão os processos que vagarosa e sutilmente estão descentrando os modelos ocidentais, levando a uma disseminação da diferença cultural em todo o globo”.

Hall alerta, no entanto, a importância dessas tendências de “subverter e “traduzir”, negociar e fazer com que se assimile/negocie o assalto cultural global sobre as culturas mais fracas.

A distribuição dos produtos culturais se ampliou em decorrência do desenvolvimento tecnológico, principalmente da informática. Esse processo tem ocorrido de forma desigual, uma vez que está vinculado às relações sociais e de poder. Porém, apesar dos movimentos econômicos de globalização e da mundialização da cultura, ainda assim percebe-se a multiplicação de valores e culturas locais.

Nessa perspectiva, então, os Estudos Culturais têm se caracterizado como um extenso campo de pesquisa, abrangendo um conjunto de saberes heterogêneos, não disciplinares, sendo a cultura concebida como processo de construção social. Segundo Silva:

“a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.” (1999:133).

No entanto, as interações e a intertextualidade que se estabelecem entre os diferentes grupos e o confronto entre os diversos padrões culturais propicia um movimento de circularidade entre suas culturas.

Ginsburg (1996) tomando como base a investigação a respeito de um moleiro que viveu no século XVI e os estudos de Bakhtin sobre a obra de Rabelais, produzida no mesmo século, fala da circularidade entre as culturas. Seus estudos aproximam-se dos desenvolvidos por Hall (2003) que, baseando-se também em Bakhtin, aponta para esta circularidade entre as culturas. Ainda apoiando-se no mesmo autor, em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Hall destaca, então, que a “luta pelo significado não se dá como a substituição de uma linguagem de classe auto-suficiente por outra”, mas é no signo, na palavra, que se dará “a

desarticulação e a rearticulação dos diferentes índices de valor ideológico dentro de um mesmo signo”. (p.231)

Ainda desenvolvendo seus estudos sobre Bakhtin, Hall (2003) ressalta as aproximações entre os estudos culturais e a teoria desenvolvida por esse autor ao destacar os estudos que ele desenvolve sobre o carnaval, em sua obra "A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais". Ao usar a metáfora do carnaval, Bakhtin propõe a inversão dos modelos instituídos, da ordem estabelecida, quando "os de baixo" assumem temporariamente o lugar dos de "cima", provocando uma reviravolta, "o mundo às avessas". No entanto ao usar a metáfora de inversão, colocando os de "baixo" no lugar dos de "cima", este autor não está se valendo de uma estrutura binária de divisão entre ambos, quando uma forma estética triunfa sobre a outra, mas sim destacando o movimento das "formas impuras e híbridas do grotesco"; revelando a interdependência do baixo com o alto e vice-versa, a natureza inextricavelmente mista e ambivalente de toda vida cultural." (Hall; 2003:226)

Ao estudar o plurilinguismo social no romance, Bakhtin (1998), procura relativizar esse movimento. Reconhece, então, a desigualdade de poderes dos diversos grupos sociais - as comunidades semióticas como chama - sendo que a classe dominante tende a impor o seu sistema de significados à palavra. No entanto, diante das forças totalizadoras da linguagem - as forças centrípetas – que no caso desse estudo podemos associar aos discursos daqueles que estão no poder e elaboram as políticas públicas, reconhece o poder das forças centrífugas, descentralizadoras, que fazem emergir uma infinidade de vozes de diversas comunidades semióticas, destacando-se aqui as vozes das professoras, dentre outras. A relação dialógica entre essas duas forças, que agem em sentidos opostos, possibilita o surgimento do plurilinguismo.

Relacionando, então, os estudos de Ginsburg e os de Bakhtin com as observações realizadas na escola, percebe-se que as interações que aí

se estabelecem, “a intertextualidade que permeia o confronto de posições, sentidos e estilos de vida no ambiente pedagógico permite entendê-lo como um importante espaço de circularidade entre culturas” (Tura;2002:157), pois nele se articulam diversos padrões culturais e os conflitos identitários se dão segundo relações assimétricas de poder. Como alertam Moreira e Candau “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (2003:159). Nessa perspectiva de estudo, o currículo e o conhecimento podem ser descritos “como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer a sua hegemonia” (Silva; 1999: 135). Podemos pensar também que as contradições que muitas vezes permeiam as ações e relações sociais nos espaços escolares possibilitam desenvolver movimentos de interpenetração e mistura entre dominação e resistência.

Para os teóricos educacionais que estudam o currículo em uma perspectiva “tradicional”, privilegiando o domínio das técnicas e métodos pedagógicos, o conhecimento é tratado e transmitido de modo instrumental. Nesse sentido, as escolas são consideradas como locais de instrução, agências de reprodução social, econômica e cultural. Contra a idéia conservadora da transmissão de um conhecimento objetivo, os educadores críticos sustentam que o conhecimento escolar é uma representação particular da cultura dominante, um discurso privilegiado que seleciona e exclui e, portanto, longe de ser um processo neutro e apolítico, a educação escolar se caracteriza por selecionar e legitimar formas de linguagem e relações sociais e o currículo está atrelado ao poder e representa a cultura dominante.

Desse modo, a cultura escolar aparece vinculada a um conjunto de códigos e experiências dos grupos dominantes, desprezando as histórias e as experiências dos grupos subordinados. Seu discurso seleciona e exclui e, portanto, não é um processo neutro e apolítico. Ele traduz e faz dominantes as idéias e sensibilidades de grupos particulares da

sociedade. Ter claro que o currículo não é um campo educacional autônomo e isolado implica aceitar que aquilo que vai ser proposto pelos “curriculistas” reflete interesses políticos. Por outro lado, no contexto da prática educativa esses documentos oficiais sofrem transformações ligadas às experiências docentes e ao contexto sócio-histórico no qual se insere o cotidiano escolar.

Sob a influência do pós-estruturalismo a “análise do currículo baseada nos Estudos Culturais enfatiza o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção”. (Silva;1999:135). As regras implícitas dos discursos “governam” o que pode ser dito e o que deve permanecer “calado”. Eles são constituídos e constituem as instituições. Destaca-se, então, a importância de examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Nesse sentido, Cherryholmes (1993) alerta para as certezas e verdades expressas nos argumentos acadêmicos e profissionais “ao tentarem fixar a identidade daquilo que se está estudando” (p.162). Exemplifica sua afirmativa, esclarecendo que esperamos da teoria do currículo que ela não só diga *o que é o currículo*, como também o que fazer para desenvolvê-lo, implementá-lo e avaliá-lo. Esclarece, então, que “a lição consiste em nos dizer para desconfiar dessa autoridade” (p.162). Também Popkewitz (2000) ressalta que o “currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas” (p.205).

Lopes (2006), baseando-se em teoria desenvolvida por Stephen Ball, estuda, entre outros aspectos, “o papel das comunidades epistêmicas na circulação de discursos que produzem as políticas de currículo” (p.33) A autora esclarece, então, que as comunidades epistêmicas “são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relação de saber-poder” (p.41). Ainda baseando-se em Ball, Lopes afirma que “investigar os

discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas” (p.38) e indica que ao apoiar-se

“na concepção de prática discursiva de Foucault [Ball] (...) também analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. (...) Assim ao pensar as políticas como discurso, Ball está salientando que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças.”(p.38)

Nessa perspectiva, a autora ressalta que a política de currículo passa a não ser mais vista como um “pacote” lançado de cima às escolas as quais caberia apenas sua implementação. Supera também o binarismo que se apresenta com a polarização política, como dominação e prática como resistência. Nesse sentido, aponta que os estudos atuais compreendem a relação entre política e prática, concebendo as “interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como a ambivalência nos discursos”. (p.39)

Santos, ao estudar as políticas públicas para o Ensino Fundamental, destaca o “papel da experiência dos atores educacionais nos processos de interpretação, negociação e assimilação dos saberes escolares” (2002:8). Ressalta assim que as experiências sociais dos professores influenciam, de forma significativa, as suas práticas, o que contribui para a transformação de propostas curriculares oficiais. A autora afirma, então, que no processo de implementação dessas propostas “pouca semelhança existirá entre elas e o trabalho realizado nas escolas.” (idem *ibidem*) Considerando o campo dos Estudos Culturais, Santos, apoiada em estudos de Michael Apple, questiona a validade de um currículo nacional. Conclui, então, que essa idéia é equivocada “pois parte do pressuposto de que alunos de diferentes posições sociais e pertencentes a diferentes grupos sociais recebem o currículo da mesma maneira.” (2002:6)

Refletindo sobre a posição do Estado e sua influência sobre as diretrizes políticas em educação, Ball (2001) analisa o novo “paradigma de governo educacional” que estaria relacionado a questões mais amplas que envolvem a globalização¹⁵. Nessa perspectiva, o autor acredita que as políticas específicas que cabiam ao Estado-Nação, nos campos econômico, social e educativo, estão dando lugar a políticas voltadas para a “competitividade econômica” o que, de certa forma, abandona os tradicionais propósitos sociais da educação. Segundo o autor, esse novo paradigma consiste num “pacote de reformas” cujos elementos-chave são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade.

Na perspectiva dos estudos de Ball, destaca-se, então, a figura do gestor, que tem como propósito centrar esforços na obtenção de resultados, gozando, para tanto, de flexibilidade e autonomia na gerência não só dos recursos financeiros como também dos recursos humanos. A atuação do gestor é importante no sentido de implementar regimes empresariais competitivos nas escolas. Nesse quadro, as políticas públicas se voltam para a implementação das premissas de livre mercado, ou seja, o estímulo à competição e à disseminação de seus valores na educação. Ball considera o gestor como “o herói cultural do novo paradigma” uma vez que seu trabalho

“envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização” (p.108).

A performatividade, segundo o autor, consiste numa “cultura” ou um “sistema de terror” que se utiliza de “julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atribuição e mudança”(p.109). Ainda segundo Ball (2002:4) “os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção”. Os professores se tornam “empreendedores educacionais” e são submetidos

¹⁵ Ultrapassa os limites desse trabalho discussões mais específicas sobre globalização.

a avaliações permanentes. A competição entre os professores, que esse sistema estimula, provoca no autor uma preocupação com a “alma” do professor que, nesse sentido, cita Foucault:

“Seria errado dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico. Ao contrário, ela existe, tem uma realidade, cria-se permanentemente em volta, sobre e dentro do corpo através do funcionamento de uma força, de um poder...” (Foucault, 1979b, p.29 in: Ball;2002:5).

Com a perspectiva, então, do controle, do auto-monitoramento, são implementados “sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados.” (Ball; 2001:109). Aproximando-se dos estudos de Ball, Santos, ao analisar as políticas públicas de ensino no Brasil, alerta para a

“coerência interna dessas políticas, sua organicidade na busca de um reordenamento da educação, evidenciando o caráter centralizador dessas políticas, realizadas por meio da instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e programa nacional de livro didático”. (2002:2)

A autora alerta ainda para o fato de que estas políticas estão vinculadas às “diretrizes impostas por organismos internacionais, que financiam e fornecem os critérios” para as mudanças nos sistemas públicos de ensino. Acreditando, no entanto, como dito anteriormente, que todo discurso está sempre aberto ao diálogo com outros discursos, as diretrizes propostas são recontextualizadas em diferentes instâncias, não se impondo de forma determinista. É, porém, no bojo das propostas internacionais que são instituídos os Sistemas de Avaliação no Brasil, a partir dos anos 90. Nesse sentido, o governo federal toma iniciativas de avaliação que são reproduzidas e adaptadas por diferentes sistemas estaduais e municipais de educação. É criado, então, o SAEB¹⁶- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- definido como:

¹⁶ Com a mesma perspectiva são criados também o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, e o Exame Nacional de Cursos, destinado à avaliação do Ensino Superior. Tendo em vista o objetivo deste trabalho e seu *corpus* empírico, as reflexões realizadas tomam como referência o SAEB e estão direcionadas à avaliação da educação básica, foco deste estudo.

“um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar.” (Souza e Oliveira; 2003:8)

No entanto, segundo Souza e Oliveira (2003), as conseqüências desse sistema são a difusão de uma concepção de avaliação que estimula a competição entre as escolas e as torna responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso escolar. Nessas circunstâncias, os professores estão diante de políticas de avaliação que têm grande peso nas atuais políticas curriculares, trazendo, portanto, marcas para seu trabalho pedagógico.

Na perspectiva de estudo que venho desenvolvendo concebo a linguagem no fluxo contínuo da história e da cultura. Dessa forma, a implementação de um novo paradigma no ensino público provoca o uso de novas linguagens, assim:

“as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada “produto final de políticas custo-eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade”etc.” (Ball:2001;104)

A linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é pensada como um processo histórico, cultural, social em que a repetição e a criação se misturam num fazer contínuo e permanente. Portanto, é nesse processo onde diferentes discursos circulam em tensão, as “palavras próprias” e as “palavras alheias”, não se reduzindo à imitação ou à réplica de outros discursos, que vai se constituindo o discurso do professor.

C) Currículo como “gênero do discurso”

Com a perspectiva de que o sentido dado ao termo currículo está relacionado ao tempo histórico, a diferentes práticas discursivas, acredito não haver argumentos suficientemente plausíveis para garantir a existência de uma definição, muito fixa ou estável.

Apoiando-me nos estudos desenvolvidos por Ball e de acordo com a teoria que venho desenvolvendo, estudo, então, o currículo como um *gênero do discurso*, segundo a teoria bakhtiniana. Nesse sentido, as relações que se estabelecem entre autor-falante, leitor-ouvinte e objeto do discurso, regendo os *gêneros discursivos*, nos remetem às interações entre forma e conteúdo e se concretizam no “querer-dizer” (Bakhtin;1992:301) do autor-falante. A seleção de determinado objeto de discurso define a forma com que o autor expressa suas intenções, valores e concepções acerca desse objeto. O autor-falante, por sua vez, também tece concepções e imagens acerca de seu leitor-ouvinte, presumindo suas respostas, as quais também acabam por interferir no enunciado. Os *gêneros discursivos* provocam, assim, negociações entre a subjetividade do autor-falante, que seleciona a forma de expressar suas visões de mundo e a cultura, uma vez que esse mesmo autor-falante revela sua posição social ao expressar-se, uma vez que sua expressão emerge da vida social.

Nessa perspectiva de estudo, o currículo apresenta “características temáticas, composicionais e estilísticas próprias” (1992:279). Segundo Bakhtin, nos *gêneros* se apresentam “a individualidade do enunciado”, mas seus enunciados permanecem “relativamente estáveis”. No entanto, cabe refletir sobre a relatividade dessa estabilidade, uma vez que para Bakhtin a palavra estudada em seu sentido ideológico “serve” a interesses sociais divergentes, a valores contraditórios. Sua existência, portanto, é sempre tensa e contraditória, ambivalente.

Em educação, devido a diversas situações em que o gênero currículo é produzido, organizado, recebe diferentes nomenclaturas: “oficial”, “em ação”, “oculto” etc. Essas organizações, no entanto, não são fixas, apresentando marcas de individualidade, conforme as teorias que fundamentam os diferentes autores que tratam do assunto, não havendo, portanto, um conceito que seja consensual. No entanto, embora reconheçamos sua polissemia e, portanto, a não existência de fronteiras

que delimitem uma definição, ainda assim podemos pensar em temas consensuais que se apresentam nos estudos que envolvem o currículo, tais como as práticas desenvolvidas em sala de aula; os assuntos tratados nesses espaços formais. Por sua vez, currículo já não é mais entendido como a grade curricular das disciplinas e é pensado de maneira articulada com outros campos do conhecimento, tais como a cultura, não ficando, portanto, sua análise restrita ao campo pedagógico.

Alerto, no entanto, que, ao estudar as características comuns do *gênero discursivo* procurando aproximá-las, a intenção não é superar as diferenças, organizando-as em categorias uniformizantes, ao contrário, pretendo apreender a diversidade que torna a língua viva nos movimentos dos usos da linguagem cotidiana, refletindo as transformações da vida social. Nesse sentido, cabe lembrar, como já foi dito que, segundo o autor, língua e vida se relacionam; cabe lembrar também que o sentido atribuído à palavra currículo está marcado pela cultura, pela história de cada época.

Entendendo o currículo a partir dessa perspectiva, também a organização do planejamento curricular pode significar pretensões e ações distintas, não existindo uma fórmula universal válida de planejar. “Cada uma delas supõe opções não de todo equivalentes para a prática” (Sacritan e Pérez Gomez;2000:202), o que, de certa forma, se expressou na maneira de organização e no conteúdo priorizado pelas professoras e que pôde ser percebido em seus registros.

Capítulo 2:

A pesquisa e o campo empírico

"Caminante, no hay camino, se hace camino
al andar. Al andar se hace camino y al volver
la vista atrás se ve la senda que nunca se ha
de volver a pisar."

Antonio Ruiz Machado

Capítulo 2:

A pesquisa e o campo empírico

A) Os caminhos metodológicos

No século XIX, as ciências sociais e humanas, com seu conjunto organizado e sistemático de conhecimento, foram se sistematizando e seus procedimentos metodológicos passaram a pautar-se pelos paradigmas das ciências naturais, buscando sua legitimidade. Neste modelo, o sujeito torna-se objeto: objeto de investigação, objeto de intervenção. Na atualidade, vários estudos se contrapõem a essa lógica e consideram os fatos sociais e humanos irredutíveis aos fatos naturais, exigindo, portanto, metodologia própria.

Bakhtin (1992:334), em seus estudos sobre a metodologia das ciências humanas, esclarece que elas “não se referem a um objeto mudo (...), referem-se ao homem em sua especificidade” e continua: “quando o homem é estudado fora do texto e independente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana etc.)”. Para Bakhtin (1992:300)

“o que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto”.

Assim pensando, a linguagem assume nessa investigação um papel central, considerando que é constituidora dos sujeitos, uma vez que “é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (Bakhtin;1995:108). A metodologia adotada por esse autor vê o homem como sujeito social que não só faz história como se faz na história. Nesse sentido a enunciação é um fenômeno social e não individual, e o enunciado é para Bakhtin (1992:282) a “unidade real de comunicação verbal”, enquanto as palavras e as orações são as “unidades da língua” como sistema.

Orlandi (1990:60), refletindo sobre a Teoria da Enunciação que tem como referência os estudos de Bakhtin, esclarece que a “abordagem da língua deve ser feita por sua inserção no contexto social e no universo da

tensão humana que ele atua”. Comenta ainda que “o território da língua é lugar de disputa e conflitos, da relação entre sujeito e sociedade”. Portanto, estudar os registros das professoras implica pensar nas condições em que são produzidos; nas relações de força entre os interlocutores, percebendo os lugares sociais por eles ocupados e suas posições relativas no discurso; buscar as relações de sentido entre um discurso e os outros, isto é, a intertextualidade e o modo como o locutor antecipa as representações de seu interlocutor. Implica, ainda, levar em conta a história pessoal de quem escreve e analisar não só o que é dito como também o que está implícito nos discursos.

Adoto, então, como referencial teórico-metodológico a Teoria da Enunciação de Bakhtin, concebendo as escritas como enunciados que não se encontram descolados de seu contexto social, histórico e cultural, trazendo para contribuir com as análises realizadas as formulações teóricas de Michel Foucault, no tocante à constituição do sujeito, às práticas discursivas e aos poderes que as permeiam.

Nessa perspectiva de estudo, não se pode pensar num professor abstrato, isolado de seu contexto social, afastado do contato com outros sujeitos. Assim, para conhecer as condições de produção dos registros das professoras, faço a opção do estudo com enfoque etnográfico. Essa abordagem tem como uma de suas principais características a imersão do pesquisador na realidade investigada. Além disso, o seu uso possibilita

“documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (André; 1995:41).

Esse mergulho no cotidiano da escola com o objetivo de rever a prática docente apresenta as “dificuldades reconhecidas de estranhar o familiar e romper com os estereótipos” (Dauster;1994:78), cabendo portanto ao pesquisador, segundo a autora, valorizar a heterogeneidade e a diversidade cultural. Também Vasconcelos (2000:52), analisando os “dilemas” e a “complexidade” dos estudos etnográficos na pós-

modernidade, ressalta a dificuldade de “tornar o familiar estranho e o quotidiano exótico, numa busca sistemática do outro”.

Conforme dito anteriormente, o objetivo desse trabalho é estudar o currículo no e pelo discurso escrito nos registros das aulas das professoras, registros esses que se constituem no *corpus* empírico da pesquisa, assim como também os registros das observações por mim realizadas e os textos transcritos das entrevistas. Trabalho, então, com esses diferentes materiais de forma articulada.

Voltando-me para a escola, percebo a existência de um currículo “oficial” e, segundo Popkewitz, esses são documentos que expressam “as maneiras como as idéias e sensibilidades de grupos particulares da sociedade são feitas dominantes na escola; são a faixa de debate que existe sobre essa hegemonia, e as formas como esses grandes debates e lutas são filtrados e influenciam a pedagogia” (1987, *apud* Macedo; 2002a:27); de um currículo “em ação”, que diz respeito às práticas ocorridas em sala de aula; e de um currículo “pensado”, aquele em que a professora registra, *a posteriori*, o vivido em sala de aula e sobre o qual, se desenvolve esse estudo. Estarei, enfim, estudando o currículo, considerando-o como um *gênero do discurso*, na perspectiva bakhtiniana.

Como os enunciados não se encontram descolados do seu contexto sócio-histórico-cultural, a escrita e a fala das professoras é compreendida nas interações sociais que lhe dão vida, desvelando valores, visões de mundo, concepções que norteiam a construção do currículo. Nesse sentido, conforme afirmação anterior, tenho como pressuposto para esse estudo a constituição do registro como espaço de estudo sobre o currículo. Várias indagações, então, contribuíram para o aprofundamento dessa questão:

--- Como as professoras registram suas aulas?

--- O que consta de seus registros? Informações factuais? Incluem aspectos objetivos descritivos e também impressões, interpretações sobre os acontecimentos?

- Estabelecem relações entre o registro e o planejamento?
- Há influências do currículo “oficial” em seus registros?
- Há indícios de contradições nos registros de suas aulas?
- Há manifestações de conflitos em seus registros?
- O que está implícito em seus registros?

E ainda:

- Nos registros está presente a crítica das professoras em relação à sua própria atuação?
- Os momentos em que ocorreram mudanças, transformações no pensamento podem ser identificados?
- É possível identificar as circunstâncias que as provocaram?
- Essas mudanças refletem-se na prática? Podem ser identificadas?

Foram realizadas observações a fim de conhecer as condições e o contexto em que eram produzidos os registros e, também, entrevistas para que as professoras falassem sobre o próprio processo que envolve o registro. Como ressalta Zago (2003:298), as entrevistas são técnicas que se complementam não havendo, portanto, “separação entre as duas, uma vez que é no quadro da pesquisa que se define o que cabe a cada uma delas”.

1. Observação

Estudo a escola na sua relação dialética com a sociedade, observando a linguagem dos discursos presentes nas práticas cotidianas, em seus aspectos polissêmicos e polifônicos. Compreendo-a, assim, como espaço de contradições vivas e percebo sua história entrelaçada à história de contextos mais amplos. Entendo, portanto, a necessidade de analisar os registros das professoras articulados ao contexto no qual eles se inserem, acreditando que imbricam em uma série de contextos histórico-sociais e culturais.

Tendo em vista a fundamentação teórica que dá suporte ao meu estudo, assumi a posição de “observadora participante” acreditando

conforme Vasconcelos (2000:42), que se apóia em Atkinson e Hammersley, que “toda investigação social é uma forma de observação participante porque não poderemos estudar o mundo social sem sermos parte dele”. Diz a autora, ainda baseando-se nos teóricos citados, que “a observação participante não é uma técnica específica de investigação, mas uma forma de estar-no-mundo característica dos investigadores”. (*ibidem* p.41) Ao destacar a centralidade da cultura nos estudos sobre as “organizações sociais modernas”, Tura (2003:189) ressalta as vantagens da “observação de cunho antropológico”, tendo em vista suas características. Ressalta ainda que durante a observação o pesquisador estabelece “uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados”. (p.184) Assim pensando, destaca-se a importância da observação para contextualização dos registros das professoras.

No decorrer da pesquisa foi possível constatar o quanto é difícil “estranhar” situações que já nos são familiares, atitude necessária porque observei que as “situações familiares” nem sempre são conhecidas. Ou que, conhecendo dados ocorridos em determinadas situações, não significava que eu conhecesse a visão dos outros participantes ou os sub-textos que permeavam essas interações. Como pesquisadora ou, no sentido bakhtiniano dos termos, leitora, interlocutora, contempladora do cotidiano escolar:

“devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento” (Bakhtin, 1992:45).

O sentido da pesquisa foi sendo então construído na relação com as professoras, num movimento constante de aproximação e de afastamento. Compreender, interpretar as suas ações exigia a exotopia, o

distanciamento necessário que me permitisse perceber aquilo que elas não podiam ver, do lugar por elas ocupado.

Ao assistir as reuniões pedagógicas assim como as reuniões de Conselho de Classe, procurei anotar, no diário de campo, os diálogos estabelecidos pelas professoras. Mas as dúvidas me acompanhavam. Em que medida eu estava privilegiando alguns diálogos em detrimento de outros? Ao transcrever falas estaria sendo fiel? Tive minhas angústias diminuídas ao ser lembrada por Vasconcelos (2000:39) de que, “a investigadora interpretativa é parte do processo investigativo porque não existe uma realidade exterior a ser investigada por um investigador pretensamente objectivo e distante dessa mesma realidade”. Portanto, era inevitável que a minha visão de mundo influenciasse a abordagem da pesquisa realizada. Nesse sentido, como propõe Tura (2003:186), “em vez de o pesquisador iludir-se em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o importante é buscar entendê-las”.

Não há uma posição de neutralidade científica, uma vez que o conhecimento escolar, inserido num contexto de produção simbólica, está marcado pela dinâmica sócio- cultural de seu tempo histórico. O importante era, então, estar atenta às múltiplas vozes, aos não-ditos presentes nas situações vividas. Era estar alerta para a experiência do outro, quebrando preconceitos, aprendendo com o diferente e percebendo no familiar o que me pudesse ensinar de novo.

Quanto à transcrição dos diálogos, foi em Bakhtin que obtive esclarecimento. Para esse autor, todo enunciado está ligado às situações concretas da vida cotidiana. Nenhum enunciado surge do nada, ele antecede alguns e é precedido por outros, sempre estabelecendo um processo dialógico. A participação em diferentes atividades da vida cotidiana da escola tornava os diálogos estabelecidos, em diferentes reuniões e atividades da escola das quais participei, plenos de sentido, pela inter-relação estabelecida entre eles e porque o contexto extra-verbal se tornara meu conhecido, possibilitando o conhecimento comum, a

compreensão e a avaliação das situações comentadas (Bakhtin, 1976). Ao lembrar e transcrever os diálogos acontecidos nas situações vividas na escola estava re-significando o dito, preenchendo com presumidos o vazio dos não-ditos percebidos nas situações vividas, tendo a entonação como o elo entre os ditos e os não-ditos.

A participação nas reuniões, nos encontros e em outras atividades da vida escolar facilitou, também, o estabelecimento de relação de confiança com as colegas participantes da pesquisa. Mesmo sabendo, desde o início, que eu precisaria xerocar seus registros e tendo se oferecido para participar desse estudo o empréstimo, por aquelas que registravam, era sempre acompanhado de justificativas.

2. Entrevista

As entrevistas, na perspectiva do estudo desenvolvido, foram realizadas com o objetivo de obter mais dados que auxiliassem e contribuíssem para a relativização das minhas análises. Vale dizer que, nesse sentido, considero a entrevista como espaço de narrativa onde falas e textos se entrecruzam, possibilitando trocas entre nós, professoras e pesquisadora, construção de sentidos, produção de linguagem. Essa relação dialógica estabelecida nesses momentos não está referida somente às réplicas dos diálogos concretos estabelecidos entre nós. Uso a expressão no sentido bakhtiniano¹⁷ do termo. As entrevistas, nessa perspectiva, foram consideradas no sentido dialógico, levando em consideração, também, as situações extra-verbais do enunciado, a entonação (Bakhtin, 1995). Assim, essas são relações de sentido entre os enunciados expressos nas situações das entrevistas, entre as muitas vozes que perpassam o meu discurso e o discurso de cada uma das professoras entrevistadas.

¹⁷ Dialogismo é a categoria central da filosofia da linguagem na obra de Mikhail Bakhtin. Para aprofundar o estudo, ver : Bakhtin, M., *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Hucitec; Bakhtin, M., *Estética da Criação Verbal*, Editora Martins Fontes.

Meu objetivo inicial em relação às entrevistas era escutar as impressões das professoras sobre o próprio processo na escrita dos registros. No decorrer da pesquisa, ampliei minha escuta com o propósito, como dito anteriormente, de obter mais informações para auxiliar na compreensão dos dados coletados. Nesse sentido, procurei ressaltar na fala das professoras que participaram efetivamente da pesquisa a opção profissional; o perfil da turma que regeu durante o ano e a relação com a escrita, mais especificamente com a escrita dos registros, quando destacaram aspectos do trabalho desenvolvido em sala de aula, enfim, possibilitar que a voz das professoras participantes da pesquisa seja ouvida.

Embora as entrevistas não fossem estruturadas, as questões que surgiram a partir do núcleo da pesquisa se constituíram num roteiro preliminar que direcionou o estudo desenvolvido. Tinham, então, como objetivo a realização de conversas -entre falas, entre textos-.em que a professora era convidada a falar sobre os registros realizados.

Essas entrevistas constituíram-se, então, em espaço de narrativa, compartilhado dialogicamente, em que as professoras falaram também de suas práticas cotidianas, das dificuldades encontradas no dia-a-dia, comentaram sobre os cursos que estavam freqüentando, o trabalho realizado em outros locais, sem perder de vista o tema central da conversa: os registros realizados. Eram relatos ricos em experiências adquiridas no correr dos anos de trabalho, misturados, muitas vezes, com suas histórias de vidas.

Assim, durante a entrevista, Carla conta como se tornou professora:

“Na verdade, eu nunca quis ser professora. E acho que continuo não querendo ser até hoje. Fui por uma questão de necessidade mesmo. Aquela coisa de você ser pobre. Minha mãe falava:“Você vai ser professora, porque, pelo menos, você sai com uma profissão”. E foi daí que eu virei professora. Mas eu também sempre penso que, quando você se dispõe a fazer alguma coisa, tem que fazer da melhor forma possível.

(Entrevista com Carla- 21/02/2005)

É importante destacar, no entanto, que “a margem de liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condução

anárquica da entrevista. A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar”. (Zago; 2003:303)

Estabelecendo uma relação dialógica durante o processo de pesquisa e quando da realização das entrevistas, ouvindo o ponto de vista do outro, refleti também sobre minhas próprias experiências. Ao falarem sobre registro, as professoras comentavam também sobre as práticas pedagógicas exercidas, sobre suas ações diárias, sobre as reações dos alunos, enfim, relatavam suas experiências. Ouvi-las provocava reflexões sobre o conteúdo relatado, levando-me a rever a própria prática. Nesse sentido, a entrevista se constitui num espaço de formação. E, conforme Zago (2003:307):

“pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque ‘nossas verdades’ diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo”.

Realizei, então, uma entrevista com a Diretora¹⁸, no decorrer do ano letivo, para obter dados sobre a organização administrativa da escola. Nessa ocasião ela me falou também sobre o bairro de Santa Cruz, onde está localizada a escola que foi o *lócus* dessa pesquisa, suas características atuais e um pouco de sua história. Entrevistei as quatro professoras participantes da pesquisa, sendo que três delas ao final do ano letivo, e Carla, a Coordenadora Pedagógica, já no início do ano seguinte, por impossibilidade de tempo dessa profissional ao final do ano, tendo em vista as várias atividades que coordenou nessa ocasião.

Houve também, durante o período de coleta dos dados, a oportunidade de gravar o que chamei de entrevistas informais ou “conversas”, uma vez que não havia um roteiro pré-estabelecido. Carla

¹⁸ As entrevistas realizadas com a Diretora da Escola e também com as professoras participantes da pesquisa, assim como as duas “conversas”, entrevistas realizadas informalmente, foram gravadas com a autorização das entrevistadas.

demonstrou interesse em me contar como desenvolvia seu trabalho na escola, propus e ela concordou em gravar seu depoimento. Beth escreveu, atendendo ao meu pedido, sobre as “expressões-chave” retiradas de seus nove primeiros registros. Conversamos, quando me entregou o registro em questão, e essa conversa também foi gravada. Assim, compuseram o *corpus* da pesquisa, além dos registros das professoras, cinco entrevistas e duas entrevistas informais -“conversas gravadas”- e as anotações do Diário de Campo.

Preocupava-me, durante o processo, que a entrevista demarcasse meu lugar de entrevistadora com uma certa ascendência sobre as entrevistadas, o que poderia levá-las a falar não necessariamente o vivido cotidianamente, mas o que imaginavam ser o correto, em um presumido “discurso acadêmico”. No entanto, nas diferentes situações do dia-a-dia da escola em que estive presente, pude observar, na maioria das vezes, as aproximações entre o falado e o vivido.

Por outro lado, observei durante as entrevistas que, em alguns momentos, o discurso se mostrava entrecortado, com algumas pausas¹⁹. Qual teria sido a causa? A escolha da melhor palavra, o pensamento pouco encadeado, a reflexão durante a fala? Qual a minha interferência para que ele se processasse dessa maneira? Embora não tenha respostas, penso que se fossem outros o entrevistador e os entrevistados, haveria algumas alterações no discurso produzido.

Cabe ressaltar que a entrevista, pela própria dinâmica, põe em destaque “o ritmo, a progressão do discurso” (...) É também uma análise das rupturas”. Possibilita “compreender a conexão com os temas abordados, as tensões, as pausas, as perdas de domínio, os controles, as contradições, os conflitos, etc, que animam e estruturam o discurso” (Bardin; 1979:176). Esses aspectos podem ser observados nos trechos das entrevistas transcritas e que fazem parte do corpo desse trabalho. Pelo fato de o discurso não estar “pronto”, mas se organizando durante a sua realização,

¹⁹ Na transcrição das entrevistas, as pausas foram marcadas por Utilizei (...) somente ao retirar trechos do texto produzido.

em alguns momentos ele se apresenta confuso e evidencia redundâncias que indicam o reforço de certas noções-chave que se interpõem à enunciação.

As entrevistadas fizeram, com frequência, o uso de “bordões” tais como “né?”, “entendeu?”, “de repente”, e o uso desses recursos, se faz pela necessidade de apoio do interlocutor ao que estão falando. Já a escrita permite “limpar” o discurso. Nesse sentido, Beth conta que *escreve, corrige e passa a limpo* os registros nos horários disponíveis que tem na outra escola em que trabalha. Carla, em nossa conversa realizada no dia 17/05/04, diz que já registrava, por iniciativa própria, os encontros pedagógicos que organiza na escola. Peço para ler e ela diz que tem que “passar a limpo”, como insisto que isso não é necessário, afirma:

“Não. Por que eu passo a noite em casa. Então, assim: às vezes, eu passo a noite, aí eu rabisco, erro, não sei o quê. Entendeu? Então assim: eu comecei colocando o porquê de que eu resolvi trabalhar com o tema interdisciplinaridade, né?”

Na escolha dos trechos das entrevistas por mim destacados, procurei chamar a atenção do leitor grifando falas de alguns desses mesmos trechos, por considerá-las bastante ilustrativas. Além dessa interferência ainda acredito que fica um espaço para as inferências do leitor. Ressalto também que, em muitos momentos, trago longos trechos de transcrição das entrevistas: mas em que ponto cortá-las sem alterar o discurso das professoras? Penso ser essa uma angústia não só minha, mas que, de modo geral, acompanha os pesquisadores.

3. A “escolha” da escola

As circunstâncias de trabalho me levaram à escola onde realizei a pesquisa e sempre que penso na sua “escolha” fico na dúvida se realmente escolhi ou se, de certa forma, fui escolhida pela escola. Nesta ocasião, estava trabalhando no Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, com formação de professoras

alfabetizadoras e mais especificamente com aquelas que atuavam junto às Classes de Progressão²⁰.

Tendo em vista o quantitativo de professoras a participar desse processo, trabalhávamos com formadores de professores e não diretamente com o professor regente de turma, em uma “cadeia de multiplicação” que se desenvolvia com um pequeno número de professoras na equipe de alfabetização²¹, no nível central, reunindo-se periodicamente com representantes das dez Coordenadorias Regionais de Educação, as CREs²², e estas, então, organizavam encontros com as professoras regentes de turma das escolas situadas nas áreas pertencentes a cada uma das Coordenadorias. No ano de 2003, participaram dos encontros promovidos pelo Departamento de Ensino Fundamental também professoras das escolas de cada uma das regiões, tendo em vista o pequeno quantitativo de profissionais das CREs para atender à demanda de trabalho.

Em um dos encontros onde eu atuava como dinamizadora, em parceria com outra professora da equipe, discutindo sobre a importância da escrita, comentei sobre o estudo que estava me propondo a realizar no curso de doutorado. No encontro seguinte, uma professora conversou comigo sobre o seu entendimento em relação à pesquisa que desenvolveria e como coincidia com a minha proposta se ofereceu para participar do estudo. Rita²³, a professora, trabalhava em uma escola

²⁰ Classes de Progressão: a SME criou as Classes de Progressão, com a Portaria E/DGED n. 08 de 04/01/2001, para atender aos alunos que ingressaram na rede de ensino tardiamente e também para aqueles que não concluíram o 1º Ciclo de Formação com sucesso, necessitando de um pouco mais de tempo para dar continuidade à sua escolaridade.

²¹ No ano de 2003 a equipe era composta de 5(cinco) professoras sendo que duas delas tinham duas matrículas.

²² A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro criou dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), com o objetivo de consolidar sua política de descentralização administrativa e pedagógica. As CREs têm sua estrutura semelhante à da Secretaria, gerenciando com autonomia as escolas que estão sob sua responsabilidade, de acordo com a política educacional da SME. Além disso, gerenciam recursos e têm competência para autorizar despesas. Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme>.

²³ Por questões éticas os nomes da escola e das professoras participantes da pesquisa são fictícios.

situada no bairro de Santa Cruz, pertencente à 10ª CRE, onde então realizei a pesquisa de campo.

B) Primeiros contatos com o campo da pesquisa

1. A caminho da escola: atravessando a cidade...

O Projeto de pesquisa começa a ganhar vida, a se concretizar, transformando-se de projeto em pesquisa propriamente dita já nos primeiros contatos com o campo. Assim é que depois de conversar com Rita entrei em contato com Cristina, professora que trabalhava na Divisão de Educação, E-DED, na 10ª CRE. Eu e Cristina já nos conhecíamos razoavelmente bem uma vez que durante o ano anterior ela havia participado dos encontros de formação continuada, vivenciando processo semelhante ao de Rita. Cristina imediatamente aceitou a minha participação como pesquisadora em uma das escolas na Coordenadoria Regional onde trabalhava. Combinamos, então, que no ano seguinte, assim que atendesse às exigências legais solicitadas pela Secretaria de Educação, procuraria por ela.

Acreditei, na ocasião, que uma das dificuldades no desenvolvimento de uma pesquisa se mostrava superada, a aceitação pelos participantes antes de qualquer determinação da Secretaria de Educação. Trâmites legais superados, contato feito com Cristina, parto eu rumo ao campo propriamente dito. Outro desafio a ser enfrentado: como chegar ao bairro de Santa Cruz? Com as indicações recebidas, traço um mapa cujos principais pontos de referência são os comuns a uma sociedade globalizada: supermercados pertencentes a grandes redes, postos de gasolina, motéis. Atravesso quase todo o município do Rio de Janeiro pela Avenida Brasil tendo, em alguns de seus trechos, a sensação de estar numa área rural. Ao longo dessa travessia, vou pensando em como se organizam outros bairros do município, principalmente os da zona sul da cidade com suas praias, pontos que atraem a visita dos turistas.

Lembro também do centro da Cidade, no sentido que Ihe dá Sarlo (2000), um lugar geográfico preciso com marcas bem específicas e que, percebo, está tendo sua vida cultural revitalizada. Crio uma expectativa: como será Santa Cruz? Enfim, seguindo as pistas, chego ao meu destino, a 10ª Coordenadoria Regional.

A relação com o campo de pesquisa é quase sempre surpreendente e, logo ao chegar, fico surpresa e inquieta ao saber por Cristina que Rita agora está trabalhando no serviço de Protocolo da própria Coordenadoria Regional e não mais na escola onde atuava como regente de Turma de Progressão. Dessa forma uma nova questão se delineia para mim. Cristina me tranqüiliza, mas para ser encaminhada para Escola onde realizaria a pesquisa tenho que conversar com sua Chefe, a Diretora da Divisão de Educação(E-DED). Marta , a Diretora, estava reunida com representantes da Secretaria da Cultura com o objetivo de, juntos, organizarem um encontro internacional de Eco-Museus uma vez que se encontra em Santa Cruz o único existente na América Latina. Enquanto aguardo, fico observando a movimentação do local, a dinâmica da E-DED, as inúmeras solicitações quase que simultâneas a serem atendidas pelas professoras que trabalham lá.

Chama a minha atenção os jornais de bairro que vejo em cima das mesas. Em sua maioria, são de outros municípios localizados na proximidade do bairro, também nas conversas informais entre as professoras, esses locais são citados. Percebo então que, por se localizar geograficamente distante do centro do município do Rio de Janeiro, seus moradores estabelecem relações mais próximas com esses outros municípios, o que me é confirmado pelas professoras.

Liberada da reunião, Marta, a Diretora do Departamento de Educação da E-10ª CRE, me leva à sua sala para conversarmos. Estava curiosa para saber porque me interessei em fazer a pesquisa em Santa Cruz, no CIEP e com Rita. Expliquei, então, o oferecimento da professora

e quanto isso facilitaria meu estudo, mas diante do fato de Rita não estar mais na escola, Marta e Cristina começaram a pensar na possibilidade de me encaminhar para outra escola. Em pouco tempo já haviam decidido qual seria a melhor opção e Marta me explicou que na escola escolhida elas acreditavam que eu seria muito bem aceita também e receberia o apoio da Coordenadora Pedagógica. Diante de seus argumentos não opus resistência, Cristina fez então contato por telefone e de imediato a Diretora concordou com o desenvolvimento da pesquisa na escola por ela dirigida. Essa escolha possibilitou que o estudo se realizasse em uma escola representativa do universo educacional não se apresentando em situação limite, isto é, não se caracterizando pela extrema precariedade ou privilegiada por programas especiais. Cumpridas as exigências legais, Cristina combinou de me levar até à escola. Marcamos, então, o dia.

Dia marcado, encontro Cristina na Coordenadoria Regional, novo mapa onde as referências são semelhantes ao consultado para chegar à Santa Cruz: Supermercado, lojas que vendem aparelhos eletrodomésticos, todas pertencentes às grandes redes que se encontram espalhadas pelo município, Bancos, Igrejas etc. Mesmo de posse de um novo mapa para chegar à escola, ainda assim Cristina fez questão de me acompanhar e segui seu carro.

Uma árvore toda florida caía sobre o muro da escola e foi essa a imagem que durante todo o ano me indicava que estava chegando ao meu destino. Uma imagem bastante significativa para mim, já que uma cerca viva com flores semelhantes murava a casa dos meus pais. Recordações da infância.

2. As professoras participantes da pesquisa

Cristina me apresentou à Mariana, Diretora da escola, e à Carla, Coordenadora Pedagógica e logo em seguida saiu. Ficamos na sala da direção conversando sobre o estudo que eu estava desenvolvendo, enfim,

sobre a pesquisa que pretendia realizar. Carla, então, quis saber quantas professoras deveriam integrar a pesquisa. Propus que ela participasse, tornando-se mediadora entre o grupo e eu, e que fôssemos agregando ao trabalho as professoras que se dispusessem a participar.

Bingo! Acho que acertei na mosca! Minha preocupação era estabelecer uma boa relação com Carla, evitando qualquer possibilidade de competição, concorrência etc etc.. Quando fiz a proposta tive a sensação de grande contentamento por parte dela, que prontamente aceitou. Mariana também se mostrou satisfeita, elogiou muito o trabalho desenvolvido por Carla, na escola, e disse que eu estaria muito bem assessorada. (Diário de Campo; 10/05/2004)

A pesquisa começou então a ganhar forma de acordo com as possibilidades do campo. Inicialmente pretendia realizá-la com professoras regentes do primeiro Ciclo de Formação²⁴, no entanto participaram as professoras que se dispuseram a registrar. Carla gosta e escreve com prazer, já fazia alguns registros por sentir necessidade. Durante a entrevista realizada ao final da pesquisa, reafirmou o que me já me havia dito em diferentes momentos. Falando, nessa ocasião, sobre suas propostas de trabalho para o novo ano, comentou:

“o currículo novo que chegou, os projetos que ficaram pra trás e que eu tenho que pôr em prática um dia, por questão de honra, de compromisso, enfim, tudo isso me dá uma necessidade de sentar e estar registrando. E isso vai me servir, depois, de instrumento pra que eu não perca de vista isso. O próprio registro tem essa coisa boa de você, ao mesmo tempo, estar se avaliando, estar refletindo a sua prática, de você não se perder. De certa forma, você registrou aquilo ali. Está registrado em algum lugar que você pensava assim, que você ia fazer assim.” (Entrevista realizada com Carla em 21/02/05)

A participação de Carla, o gosto pela leitura e pela escrita que demonstra com frequência, seu entusiasmo ao falar da importância do registro foram, acredito eu, fundamentais para conquistar professoras

²⁴ A SME, no ano de 2000, implantou uma nova forma de organização escolar, o 1º Ciclo de Formação com o objetivo de atender aos alunos com 6, 7 e 8 anos de idade. Enviou, então, ao campo o Documento Preliminar, onde apresentava as orientações básicas para esse trabalho: “uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular que se fundamenta nos princípios de respeito às singularidades, aos diferentes ritmos de aprender de cada, e do direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos sem interrupções” (Documento Preliminar do Ciclo; SME-RJ:2000).

interessadas em participar da pesquisa, uma vez que essa não é uma prática comum entre nós professoras.

Ainda no dia da minha apresentação na escola, Carla e eu conversamos bastante. Ela falou sobre o trabalho que desenvolvia. Estávamos em sua sala e fui apresentada a cada uma das professoras que lá entrava, Carla aproveitava também para falar sobre a pesquisa. Nesse dia, Beth, professora de uma turma de 4ª série, imediatamente se mostrou interessada em participar. Saí da escola animada, já contava com duas colaboradoras.

Tendo o apoio de Carla e conversando com as professoras no encontro pedagógico que aconteceu na semana seguinte, tive a adesão de Andréia, professora de uma turma do 3º ano do Ciclo de Formação. Algumas outras se interessaram em saber como se desenvolveria o estudo, se mostraram em dúvida mas somente Marcela, professora de Educação Física, alguns dias depois me fez mais perguntas. Acreditava, no entanto, que somente as professoras regentes de turma do Ensino Fundamental poderiam fazer parte do grupo de pesquisa. Disse-lhe, então, da importância dos seus registros uma vez que trabalhava com todas as turmas da escola. Tânia, professora que estava licenciada e retornou à escola já no 2º semestre, recebendo, para reger, uma turma de Educação Infantil, também recebeu a proposta de participação na pesquisa, mas não conseguiu “conquistá-la” e recebi somente um registro seu.

E foi esse grupo, diversificado em relação às funções que exercia na escola, que me acompanhou durante todo ano letivo, um grupo diferente daquele pensado na proposta inicial, mas o possível. Surpresas da pesquisa!

2a. Um pouco de suas histórias

Considero importante, nesse momento, apresentar, ainda que de forma sucinta, as professoras que se tornaram as protagonistas desse trabalho. Tecerei breves comentários acrescidos de trechos das entrevistas, quando elas falam sobre suas escolhas, sobre o trabalho desenvolvido.

Penso que a história de vida de cada professora está entrelaçada à sua escolha profissional, dessa forma a maneira de ser de cada uma delas cruza-se com a maneira de ensinar. Nesse sentido, como Nóvoa (1995:17), acredito ser “impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” Foi com essa perspectiva que destaquei, durante as entrevistas, os caminhos traçados por cada uma das professoras participantes da pesquisa.

Beth cursou a Escola Normal e assim que terminou foi trabalhar na secretaria de uma escola particular, localizada próxima à sua casa, onde está há nove anos. Cursou, também, a Faculdade de Pedagogia e fez um curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Atualmente frequenta a Faculdade de Teologia à distância, ministrada pela PUC-Rio. É professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde 2001 e, desde então, trabalha na mesma escola.

Sobre sua escolha profissional, Beth conta²⁵:

“Foi uma coisa meio de sempre, assim... Eu lembro que eu nunca quis ser outra coisa. Quando as minhas amigas falavam: “eu quero fazer prova para a Aeronáutica”, todas elas queriam isso.... E eu era até uma ótima aluna... desde a minha vida toda eu sempre fui uma ótima aluna. E eu nunca me interessei... todas elas diziam que eu tinha que fazer também. Eu: “Não, não. Eu quero mesmo ser professora”. Eu já tinha tudo na minha cabeça. Eu ia terminar a 8ª série, fazer a prova para o Sara Kubitschek, que era o colégio normal. E foi assim, fiz a prova mesmo, fui para o Sara; logo depois fui trabalhar numa escola, mas na parte da secretaria, uma escola particular. (...) Eu queria fazer faculdade, mas também alguma coisa que fosse pra educação. Escolhi Pedagogia, tinha tudo a ver, né? Acho que me ajudou muito também. Então, foi desde sempre”.

Conta, também, que sua mãe era professora, que foi alfabetizada por ela, mas que ela deixou de trabalhar para cuidar dos filhos. Acredita que, de certa forma, “realiza o sonho dela, porque ela adora.” Ressalta, porém, “mas também eu, eu me realizo.” No decorrer da entrevista, confirma sua escolha:

“Eu já até pensei em fazer esses concursos que pagam um pouco melhor, que abrem de vez em quando. Mas, não, eu quero mesmo é ficar na área. Eu posso até, de repente, sair de 1ª à 4ª, como eu falei. Eu tenho vontade de trabalhar com jovens e adulto, educação de jovens e adultos. Pode ser

²⁵ Entrevista realizada em 16/12/2004.

que eu também faça, de repente, alguma coisa pra trabalhar com o segundo grau um dia, um dia. Que eu falei pra você que é muito desgastante esse negócio de trabalhar “todo dia, o dia todo”. Eu acho muito desgastante isso; e tira algumas oportunidades assim que você, né?... que aparecem de vez em quando. Como eu já tive oportunidade, até na UERJ, uma pós que tinha, mas era à tarde, pegava tarde-noite; e eu não pude ir porque eu trabalhava, tava trabalhando o dia todo. Então, eu acho que a gente perde, às vezes, oportunidades, né? Mas isso aí é mais pro futuro.”

Andréia, como Beth, também foi alfabetizada pela mãe e acredita ter, inicialmente, sofrido as influências da família na escolha da profissão, escolha essa feita quando ainda tinha pouca idade, uma vez que com dezesseis anos concluiu o Curso Normal. Em 2004, ano em que participou da pesquisa, estava terminando o curso de Pedagogia realizado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalha há cinco anos e já foi professora em escola particular, lecionou em escolas da rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu e, em 2003, iniciou seu trabalho na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na Escola Flamboyant. Andréia²⁶ comenta sobre a escolha profissional feita e as influências da família:

“Olha, acho que foi muito da minha família, por que minhas duas tias todas são professoras. Aí, fica aquele clima já, eu ia nas festinhas da escola em que elas trabalhavam. Aí, minha mãe “Ah, por que você não vai ser professora também? Você, gosta e tudo”. Aí, eu fui para o CEI, por que eu estava na 8ª série muito nova, eu tinha uns doze anos; sei lá, doze ou treze. Acabei o 2º grau com 15 para 16. Aí, como acabei a 8ª série muito nova, eu falei “Ah, mãe, eu não sei se vou fazer curso Normal”. Aí, eu fiquei naquela dúvida. Aí, daqui a pouco eu falei “Ah, vou fazer”. Aí, eu fui fazer curso Normal. Eu era muito novinha: tinha 13 anos quando eu entrei no curso Normal; ainda não sabia se queria ser professora mesmo.(...).

Fala, também, sobre os incentivos das amigas para que mudasse de profissão:

“ Eu me interessei, mas eu pensei mais em ser professora quando eu comecei a fazer estágio e comecei a trabalhar. Porque eu comecei a trabalhar em escola particular, quando eu comecei o segundo grau logo, com jardim, com educação infantil. Aí, eu me apaixonei em ser professora.

²⁶ Entrevista realizada em 07/12/2004.

Todo mundo falava; depois, as minhas amigas, o pessoal “Ah, vai ser professora?! Que coisa horrível! Vai ganhar pouco! Vai ser pobre! Ficou loucona!”! Aí, eu falei “Não, eu gosto de ser professora”. Aí, nas escolas em que eu trabalhei, em escola particular, as meninas falaram assim “Nossa, vai ser modelo! Vai ser atriz! Não sei o quê”. Eu: “não, eu gosto de ser professora mesmo”. E, hoje em dia, a gente ouve até crítica quando escolhe essa carreira de magistério, a gente sofre crítica.

Ressalta, no entanto, as dificuldades encontradas na profissão:

Eu não trocava de profissão, não trocava. Mas, depois que eu comecei a trabalhar mais, que já tem cinco anos que eu estou trabalhando, é que eu fui vendo mais a realidade, né? Eu vi que não era tão fácil como tava achando no começo. Eu era muito adolescente. Agora é que eu estou vendo muito outras coisas mais sérias atribuídas à nossa profissão. E quando eu fui trabalhar em escola pública era outra realidade, totalmente diferente. E eu me vi com muitos papéis. Porque o professor, hoje em dia, tem muitos papéis. Na escola particular você não tinha tantos. Até tinha, mas nem tanto quanto na escola pública. Aí, hoje, eu já repenso assim na minha posição enquanto profissional. Mas mudar de profissão, não. Agora, eu estou concluindo o meu curso em Gestão. Aí, se eu fosse pensar “Ah, você quer ser diretora? Você quer ser orientadora”? Não sei, pode acontecer; mas mudar de profissão, eu não tenho essa ambição, não.”

O percurso de Marcela foi diferente. Fez vestibular para Medicina e Educação Física, pois estava indecisa quanto à escolha da profissão. Optou pela Educação Física porque cursaria na UERJ e a Faculdade de Medicina para onde passou localizava-se em outro município. Contou, também, que por circunstâncias da vida, foi morar em Goiânia e que lá o diploma do terceiro grau possibilitava lecionar em turmas do primeiro grau. Diz, então, *“eu lecionei muitos anos para terceira série, turmas enormes em colégio particular, turmas enormes (...) depois, lá mesmo eu mudei e saí de sala de aula e fiquei dando aula de Educação Física, direto (...) trabalhei com inglês, dei aula de inglês, muito tempo também...”*. Quanto à Educação Física, comenta que embora trabalhe com turmas do segundo segmento do primeiro grau, sua preferência *“fica, primeiro, no seguinte: de 1ª à 4ª, de CA, de Jardim”*. E complementa: *“eu sempre trabalhei muito mais assim, a maioria das minhas turmas era nessa faixa etária”*.

Sobre sua escolha profissional, fala:

“Eu gosto. Eu acho que também já são tantos anos, que você acaba assimilando. Eu, hoje em dia, não me vejo... quer dizer, até penso: “Nossa, se eu tivesse feito medicina, se eu tivesse cursado e freqüentado, talvez financeiramente a gente estivesse melhor”. Claro, né? Mas não me arrependo. Eu acho que talvez não era para ter sido isso. São outras realizações. Gosto muito desse contato. Eu acho que, de repente, se fosse essa questão da medicina, seria muito mais impessoal, uma coisa mais fria. Não sei. Hoje em dia, eu penso que, talvez, não fosse me dar tão bem, não fosse assim... como realização profissional. Né?”

Já Carla contou que não tinha a intenção de ser professora, mas que foi induzida pela mãe *“por uma questão de necessidade mesmo, aquela coisa de você ser pobre”*. Dessa forma teria uma profissão garantida. Esclarece, então, que

“a partir do momento que eu passei a ser e consegui a minha subsistência, me acomodei, não saí pra outra coisa, então eu vi que eu tinha que fazer a diferença, fazer o melhor que eu pudesse. Aí, eu fui fazendo cursos, sempre fui muito interessada”.(Entrevista com Carla-21/02/2005)

Carla concluiu o curso de Pedagogia em 1986, afirmou que está sempre estudando, mas tem sentido falta de freqüentar um curso em uma instituição de ensino, por isso pretendia se matricular, ainda no ano de 2004, no Curso de Pós-Graduação “Alfabetização para Crianças das Classes Populares”, oferecido pela Universidade Federal Fluminense, porque, segundo seu relato, *“adora alfabetizar”*. Pretende também, a futuro, cursar o Mestrado. Segundo ela, tem como objetivo mudar o “foco” de seu trabalho, deixar de trabalhar com criança pequena.

Quanto ao trabalho que desenvolve, comenta:

“Então, a minha preocupação sempre no trabalho de coordenação pedagógica é assim: eu acho que o coordenador pedagógico tem que estar o tempo todo... na escola fazendo a diferença; atuando de forma a impulsionar o trabalho pedagógico da escola. Eu sempre falo: quando eu achar que esse trabalho já não tem mais... não está me fazendo crescer mais e eu não estou fazendo as pessoas todas crescerem também — quer dizer, é uma alimentação dupla: eu não estou me alimentando dos professores e nem eles estão se alimentando do meu trabalho — é o momento d'eu saltar fora. Porque eu acho que a gente tem sempre que ser assim: você tem sempre que dar alguma coisa, né? E assim, ao mesmo tempo, você tem que estar se alimentando também do outro. Assim, todo início do ano é um recomeçar num grupo, como eu estou já

há 4 anos, eu fico pensando assim: “O que mais eu preciso fazer aqui?” “Essa escola precisa de mim mais pra quê?” “Então, eu já consegui isso, já consegui aquilo”. Mas aí, você sempre vê que tem sempre uma coisinha a mais para você acrescentar, tem uma pitada a mais pra você dar em alguma coisa que ficou pra trás que não está muito bem resolvida. E, esse ano, o meu desafio maior é essa Educação Infantil. Porque é assim, uma coisa que eu sempre tive muita rejeição por não gostar de Educação Infantil.”

Cabe lembrar que, na perspectiva estudada, os fatos narrados estão redimensionados uma vez que, rememorando os fatos de suas vidas, as professoras o fazem com um olhar atualizado (Benjamin;1994a). Percebe-se nas “escolhas” de cada uma as influências sócio-históricas-culturais: algumas seguindo as tradições ou mesmo as imposições familiares, outra por necessidade financeira e, no todo, um processo de socialização docente que foi direcionando suas ações pedagógicas, crenças e expectativas pessoais.

C) Escola Flamboyant: sua localização, espaço físico e atores

1. A Escola Flamboyant : sua localização

Santa Cruz é um bairro marcado pela sua tradição histórica. Mariana nasceu e foi criada no bairro, me explica que ele é muito grande. Não tem mais as fazendas de outrora, mas sim vários sítios e uma localidade muito bonita chamada Jesuítas, onde se encontra uma área de criação de cavalos e bois. Está dividido em sub-bairros. Ela gosta do local e conta, orgulhosa, sua história. Inicialmente as terras de Santa Cruz foram ocupadas pelos índios Tupi-guarani, mais tarde tornou-se uma das mais prósperas fazendas brasileiras, destacando-se pela produção agro-pastoril. Foi frequentada por longo tempo pela família imperial. Sua história, rica de tradição e cultura, é guardada até hoje pelos monumentos espalhados pelo bairro. Ela comenta:

“Nós temos os marcos, assim perto do Mc Donald's, no centro ali. O Mc Donald's você sabe aonde é? É perto do shopping. Quando a gente for, eu vou te mostrar. Tem um marco, que é chamado Marco 11. Aquele meiozinho ali é Marco 11. Tem um marco, que é da época ... — Ih! Eu tô dando aula de Santa Cruz — de D. Pedro, porque ele vinha lá da Quinta da Boa Vista, e aqui era a fazenda. Era a fazenda Santa Cruz. Então, eram marcadas por marcos; e alguns marcos ainda existem até hoje.”
(Entrevista com Mariana- 08/09/2004)

Marcos do passado misturam-se às marcas do mundo globalizado, contemporâneo, destacando-se o centro como “lugar geográfico preciso, marcado por monumentos, cruzamentos de certas ruas e avenidas” (Sarlo;2000:13). Durante a entrevista, diversas vezes Mariana referiu-se a lugares, que eu conheci acompanhando Carla e algumas vezes também Marcela.

No centro estão localizados os bancos, os supermercados, as lojas que vendem aparelhos eletro-domésticos, o shopping, o Mc Donald's, lojas de comércio local mas, segundo Mariana, o comércio é pequeno em relação ao tamanho do bairro. Ela diz ainda que Santa Cruz está bastante distante do divertimento, do lazer, *“cinema a gente tem em Campo Grande, só”*. Diz mais: *“não tem uma infra-estrutura, cursos bons, universidades boas, faculdades boas. Uma amiga já se formou, mas a Carol (refere-se à filha) agora vai fazer pré-vestibular, assim...o melhor tá lá para baixo. Aqui fica distante”*.

Carla e Marcela trabalhavam o dia todo na escola, a primeira porque tem duas matrículas e a segunda com dupla regência²⁷. Aproveitavam, então, o intervalo entre o horário de aula do primeiro e segundo turnos para irem ao centro. Algumas vezes faziam compras para a escola, mas quase sempre resolviam questões pessoais, era o único horário de que dispunham. Inicialmente Carla se justificava, mas logo me mostrei interessada em acompanhá-las para conhecer o comércio local e

²⁷Duas matrículas: dobra a carga horária semanal da professora que é de 22h 30m. Garante todos os direitos, já que administrativamente são dois funcionários.

Regime de Dupla Regência: dobra a carga horária semanal da professora que é de 22h30m. O tempo adicional não é computado para qualquer efeito.

passaram a me convidar. Quando me insinuei pela primeira vez ficaram surpresas, penso que esperavam uma atitude mais ortodoxa. E assim, como uma pesquisadora “viajante” (Pais; 2003:51) sem roteiros pré-estabelecidos me deixei levar pelas circunstâncias e fui, então, conhecendo um pouco a vida do/ no bairro.

2. A Escola Flamboyant: organização de seus espaços

A Escola Flamboyant, onde realizei a pesquisa, fica bem próxima ao comércio, no centro do bairro, íamos a pé até lá. Contando sua história, Mariana explicou que ela foi construída em parte do terreno da escola ao lado, para atender à grande demanda por vagas na região, por iniciativa e empenho de seu Diretor.

A escola foi projetada arquitetonicamente com estrutura pré-moldada, as chamadas escolas Lelé, para funcionamento provisório, com a duração prevista para aproximadamente cinco anos. Já funciona, no entanto, há dezesseis anos. A escola encontra-se, de maneira geral, bem conservada, os consertos necessários são rapidamente providenciados, não há pichações. Percebe-se claramente, por parte da direção, o empenho na manutenção do espaço físico, do patrimônio da escola, na sua organização e limpeza, mesmo não contando com muitos funcionários.

A escola foi construída em um único nível, tem cinco salas de aula, a sala de leitura, a secretaria, a sala das professoras, a cozinha e o refeitório com capacidade para sessenta alunos. Possui ainda dois banheiros para os alunos e dois para funcionários. Essas dependências ficam em torno de uma área central coberta, o pátio coberto. Há também uma quadra polivalente na área externa. As salas de aula são equipadas com o material indispensável para o trabalho docente: quadro-de-giz; mesas e cadeiras para os alunos; mesa e cadeira para professora; armário e murais para exposição dos trabalhos.

Refletindo sobre a disposição espacial da Escola em uma perspectiva dos estudos realizados por Foucault, poderíamos pensar que a

árvore florida que recai sobre o muro da Escola suaviza a imagem da barreira nas relações sociais estabelecidas entre a escola, com seus muros e portão de ferro, e o mundo exterior, dificultando e algumas vezes impedindo a entrada e saída dos alunos, professoras, pais, enfim, de todos que pretendem um acesso a essa instituição. Questão de segurança? Também, talvez...

Vale ressaltar ainda que, como descrito acima, a Escola Flamboyant tem uma estrutura espacial em que todas as suas dependências se voltam para um pátio central, se aproximando de uma organização “panóptica”. A direção da escola, no entanto, procurou transformar o lugar, tornado-o agradável, dispondo murais, onde são expostos trabalhos dos alunos; diversos bancos e vasos com plantas e duas mesas, uma para jogar ping-pong e outra para “futebol totó”, ambas para uso dos alunos. Esse foi meu lugar preferido para fazer as anotações no diário de campo, ouvindo o burburinho, observando a movimentação das pessoas.

3. A Escola Flamboyant: funcionamento e organização

A escola funciona em dois turnos: 1º turno de 7h15m até 11h45m; 2º turno de 12h 45m até 17h15m. Em cada um dos turnos, as duas turmas de Educação Infantil utilizam uma das salas de aula e também a sala de leitura, fazendo rodízio das atividades realizadas. Na sala ocupada por essas turmas, encontramos o mobiliário específico recebido da SME. Há, também, espelho e cavalete para pintura e alguns brinquedos de “casa de boneca”. Elas dispõem de jogos de encaixe, empilhamento e quebra-cabeça e livros de história. Percebe-se o desgaste desses materiais pelo uso freqüente. As demais turmas utilizam, cada uma delas, uma sala de aula.

Os alunos da turma 402 são responsáveis pelos cuidados de uma pequena horta e são orientados pela Professora de Técnicas Agrícolas do Pólo de Educação para o Trabalho, da E- 10ª CRE, que vai à escola uma

vez por semana. Já as plantas ornamentais que compõem os jardins da escola são cuidadas pelas demais turmas, em rodízio, sob a orientação da Diretora Adjunta.

Para auxiliar os alunos matriculados no 1º Ciclo de Formação mas que estão, segundo suas professoras, apresentando dificuldades no processo de alfabetização, foi organizado um trabalho com monitores. Assim, os alunos das séries mais avançadas, indicados por suas professoras, vêm à Escola em horário diferente do que estudam para auxiliar os colegas com dificuldades. Apóiam-nos na realização de “trabalhinhos” selecionados por cada uma de suas professoras. Carla, a Coordenadora Pedagógica, leva sugestões para as colegas. Também eu levei “cruzadinhas”, “caça-palavras”, dentre outros, entregando-os à Carla, que selecionou os que passaria às professoras.

A distribuição das professoras pelas turmas e turnos é discutida no início do ano letivo. A escolha é feita seguindo o critério de antigüidade na escola. Algumas professoras são convencidas a escolher determinadas turmas, de acordo com os interesses e necessidades da escola mas, na medida do possível, suas preferências são atendidas. Há uma grande rotatividade na equipe docente²⁸.

Na tentativa de conhecer melhor o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola, trago a fala de quem participa efetivamente do seu dia-a-dia. Converso²⁹, então, com Carla, uma vez que coordena o processo pedagógico. Como estávamos na sala de professores, nossa conversa transcorreu entre-falas de outras professoras que lá iam ou para

²⁸ As Coordenadorias Regionais- E-CREs- localizadas em bairros mais distantes do centro da cidade do Rio de Janeiro, como no caso de Santa Cruz, têm maiores dificuldades em “lotar” suas escolas. São muitas turmas e os professores que permanecem nessas escolas, em sua maioria, são moradores dessas localidades, no entanto, não são em número suficiente para atender à demanda. Nesse sentido, as escolas recebem professores recém-concursados, mas que pedem transferência para bairros mais próximos à sua moradia assim que as normas do concurso a que se submeteram permitem.

²⁹ A entrevista informal realizada em 17/05/04 foi gravada, com o consentimento da Professora, e posteriormente transcrita.

comentar com Carla sobre algum assunto relacionado às suas turmas ou para usar a máquina xerox.

Sobre a função que desempenha, comenta:

“assim: o coordenador pedagógico hoje tem uma função muito bem definida, que é trabalhar na questão da formação continuada. Então, quer dizer, sempre foi isso, mas hoje com muito mais intensidade, né? E eu tenho clareza de que tudo que eu trabalho hoje em termos de formação que eu tinha lá do professor, provavelmente eu não vá colher esse estudo para seguir na minha escola... os professores vão florescer em outro canto. Não aqui dentro. Mas eu tenho certeza que eu deixo alguma semente.”

A rotatividade de professoras na escola faz com que seu trabalho de formação continuada seja um constante recomeço, sabendo que poderá colher ou não os “frutos”. Percebe que as professoras “esperam muito dela”:

*“Sabe como é que é? **Esperam que eu vá dizer como é que se faz. É complicado, porque não dá. O meu papel aqui não é esse. Eu oriento sempre que eu posso. Mas eu tenho muitas dúvidas também, né?**”*

Tem como prática acompanhar os planejamentos elaborados pelas professoras e realizar consultorias. Quanto às consultorias, explica que são momentos em que conversa com cada uma das professoras, *“para trocarmos (Coordenador pedagógico e professor) algumas idéias, buscar algumas soluções, dividir angústias”*, enquanto suas turmas estão tendo aula com a Professora de Educação Física. Esclarece ainda, em um dos seus registros, que:

“um desses momentos também utilizamos para, próximo ao Conselho de Classe, pensarmos na avaliação: estabelecer critérios que sejam bem definidos, ou seja, que parâmetros usaremos para caracterizar o aluno de acordo com os conceitos da Resolução de Avaliação? Como pensar avaliação dos alunos de maneira a não haver distorções entre o que foi considerado por um ou outro professor?”

Sobre os frutos de seu trabalho, afirma:

*“E hoje, eu já percebi as professoras assim interessadas em organizar um **planejamento mais integrado**(...). Hoje, o objetivo maior é que a gente possa fazer um trabalho que seja mais contextualizado, mais significativo, mais integrado, né? Que a gente fragmente menos, porque*

a gente estava acostumando a fragmentar; como eu vejo esses planejamentos, né?”

Nesse sentido, preocupada em promover um “currículo mais integrado”, vem trabalhando com Projeto Pedagógico para, segundo Carla, facilitar a integração entre as disciplinas, evitando “conteúdos muito fragmentados”. Em entrevista realizada em 21/02/05 explica como organizaram o “planejamento global” da Escola de forma a “quebrar um pouco essa coisa de grade”:

“Aqui, nós temos assim, deixa eu te explicar. Nós temos o nosso projeto, que agora é o “Tempo”, né, que é o grande projeto. Do grande projeto, a gente vai dividindo ele em 3 subprojetos: tem o “Agora é o Tempo de Conhecer e Interagir”, que é quando a gente trabalha a questão da identidade...(...) Depois a gente tem “Agora é o Tempo de Preservar”, que é quando a gente trabalha mais especificamente a questão da preservação, seja do ambiente seja da cultura. Num terceiro momento, é o “Agora é o Tempo de Soltar o Verbo”, que é quando a gente trabalha muito em cima da questão das linguagens, da importância da comunicação. (...) Vai começar desde onde eles nasceram, como eles nasceram.... até chegar na própria identificação do próprio bairro, do que lugar onde eles vivem. Então, isso a gente vai trabalhar até julho, que a gente mais ou menos definiu.”

Explica, detalhando ainda mais, como entende que pode ser desenvolvido o trabalho de uma forma interdisciplinar:

*“a gente, na sala de aula, pode sim estar trabalhando matemática, história, geografia, ciências e língua portuguesa de forma interdisciplinarizada. **Eu não preciso dividir meu planejamento em português, matemática, ciências, história e geografia. Eu posso interdisciplinarizar assim, no meu dia-a-dia, no meu cotidiano, na minha semana que eu organizei**”.* O primeiro registro que me entregou é dedicado ao tema, escreve:

“Registro do Centro de Estudos- mês de maio/2004
Tema: Interdisciplinaridade

Iniciamos nosso Centro de Estudos com a Prof. Marcela, de Ed. Física, fazendo um relaxamento através da respiração. Comentamos sobre como, no dia-a-dia, não prezamos pela nossa postura, falamos demais, respiramos mal e que isso acaba provocando desgastes, e até mesmo doenças.

Trouxe para o grupo um texto do índio Daniel Mundukuru, “Em busca de uma ancestralidade brasileira” e fizemos uma roda de leitura. Utilizei o texto para dar uma finalização ao nosso projeto pedagógico “Identidade”, uma vez que ele aborda exatamente esse assunto. O texto por ser muito poético provocou uma

reação boa nas pessoas. Puderam, inclusive, falar um pouco das suas relações familiares, do trabalho com a turma. Ouvir o outro sempre é uma forma de aproximação, de aconchego e isso faz bem ao grupo, aproxima, nos torna mais cúmplices.

Iniciamos então nosso momento de estudo dando continuidade ao tema Interdisciplinaridade. Assistimos o vídeo "Interdisciplinaridade: um projeto escolar", com a Prof. Adélia Portela, da Universidade da Bahia. Pedi que as professoras anotassem aquilo de mais interessante para que pudéssemos, após o visionamento, trocar idéias. Algumas observações foram feitas, tais como:

"Na teoria a gente entende mas na prática nem sempre é tão simples."

"Na hora de planejar fica difícil, pois nem sempre sabemos integrar os conteúdos."

"Às vezes queremos integrar os assuntos e acabamos artificializando as situações."

"Até mesmo a prof. do vídeo disse que não é tão simples este trabalho, mas não é impossível."

Essas e outras idéias foram surgindo e no papel de mediadora fui costurando alguns pontos como a interdisciplinaridade num sentido de comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento, facilitando assim a compreensão; a prática interdisciplinar como um processo coletivo, ou seja, uma prática onde todos- alunos, professores, funcionários, possam interagir, onde a colaboração de todos é fundamental. Utilizei outros vídeos para mostrar algumas práticas interdisciplinares, a partir de projetos pedagógicos. É muito bom aliar teoria à prática, porque isso mostra que é possível realizar. Algumas professoras comentaram que fazem como no vídeo, ou seja trabalham de forma interdisciplinar em algumas situações. Intervi ratificando o que a prof. Adélia disse no vídeo, existem situações de aprendizagem específicas de algumas áreas e que nem sempre é fácil integrá-las. Chamou-me atenção também quando elas disseram que costumam trabalhar de forma interdisciplinar, porém estas situações aparecem muito no espontâneo e por isso elas não ficam claras no planejamento e nem no caderno circular. Refletimos sobre o que seria importante para uma prática interdisciplinar: trabalhos por projetos, conhecer as diferentes áreas para saber integrá-las, estabelecer relações com outros profissionais da escola, conhecer bem o planejamento global e o livro didático, foram algumas das alternativas colocadas pelo grupo.

Mostrei os trabalhos realizados pela prof. Jane. Ela usou o livro "Bisa Bia, Bisa Bel" para trabalhar o projeto identidade e através dele pode integrar as diferentes áreas, diferentes conceitos como tempo, espaço, transformação, além do de identidade

puderam ser explorados. Jane deu seu depoimento dizendo que foi muito prazeroso trabalhar dessa forma, porém bastante cansativo.

Maria Lucia deu sua contribuição neste momento citando, com referência ao trabalho da Jane, os diferentes conceitos e princípios da Multieducação presentes neste trabalho.

Percebi neste segundo momento de CE com o tema interdisciplinaridade, um maior ânimo dos professores. Mostraram-se mais receptivos ao trabalho interdisciplinar, porém ainda preocupadas se conseguirão dar conta da tarefa.

Fiquei bastante animada porque acredito que aquilo que desejava quando pensei em CEs que tratassem do tema estão surtindo o efeito desejado. Tornar a prática pedagógica mais dinâmica, com sentido. Pretendo num próximo estar propondo atividades práticas de organização de planejamento interdisciplinar e análise de materiais com atividades interdisciplinares.

Os próximos registros serão realizados por Jane e Patrícia. (refere-se ao combinado com as professoras: a cada Centro de Estudos são escolhidas aquelas que farão o registro do encontro realizado)

Reconhece, no entanto, as dificuldades para desenvolver o trabalho, tendo em vista as condições de produção. Durante a mesma entrevista, ao comentar sobre um documento recebido da Secretaria Municipal de Educação, diz:

*“esse material aqui fala do currículo interdisciplinar. Ele fala da quebra dos modelos, né?... pega, por exemplo, o planejamento realizado por disciplina. Mas eu acho muito bonito, concordo plenamente. Mas acho que muita gente tem que evoluir muito. Sabe? Eu acho que o nosso sistema não favorece esse tipo de coisa. E não favorece porque a gente não tem tempo de sentar. **Eu vejo que essas coisas são maravilhosas se nós tivéssemos todo o tempo do mundo para que a gente pudesse estar sempre se reorganizando, se re-avaliando.**”*

Carla também prepara mensagens e participa das reuniões para os responsáveis, dinamizadas pelas professoras. Explica a uma professora que entra na sala, durante nossa conversa: *“você pode falar, mas eu, mesmo assim, gosto sempre de entrar prá ratificar o que vocês falam, tá?”*

Quanto ao trabalho junto às professoras comenta que não é simples porque algumas pensam: *“eu aprendi assim, porque é que não pode ser*

assim?” Acredita na mudança, mas para que ela ocorra, afirma que as professoras devem estar conscientes do processo vivido.

4. A Escola Flamboyant: segundo as professoras

A Escola goza de prestígio junto à Secretaria Municipal de Educação pelo trabalho que desenvolve, o que se confirma nas palavras de Beth, por ocasião da escolha de escola, ao ser empossada como professora do Município do Rio de Janeiro:

“Vai escolher qual escola”? Eu falei “Ah, eu quero a 10ª CRE”. Ficaram super-contentes, eu acho que naquele dia ninguém tinha escolhido a 10ª CRE. Eu falei: “Ah, eu moro ali no centro, então eu queria uma escola mais próxima ali do centro”. E a moça “Eu vou te indicar para uma escola ótima”. Aí, ela falou logo da Flamboyant: “Olha, e tem uma vaga só, hein”! Aí, eu falei “Ah, então é minha!”

A Diretora da E- DED da 10ª CRE também me encaminhou para a Escola, para que nela eu desenvolvesse a pesquisa, tecendo muitos elogios. As professoras que participaram da pesquisa elogiaram o trabalho desenvolvido na escola e se sentem satisfeitas por estarem trabalhando lá.

Beth comenta:

“ Saí de lá, vim para cá logo: a Carla me recebeu super bem; no outro dia eu já comecei a trabalhar. E foi ótimo. (...) A escola acolhe a gente mesmo assim de coração”. Sabe? Não tenho do que reclamar. Adoro a escola. A dificuldade que eu tive mesmo foi com a turma. Agora, em relação à escola, apoio pedagógico, que eu acho que também é a maior reclamação que a gente ouve por aí: “Que não tem coordenadora, a minha coordenadora não tem como fazer isso; você tem que fazer não sei o quê...”. Não. Realmente aqui, a gente tem esse apoio pedagógico. Eu falo quase sempre para todas elas: “Gente, a minha escola tem coordenadora.”

Andréia também fala sobre a Escola:

“Quando eu vim trabalhar aqui na escola — foi no ano passado —, eu me senti muito segura. Na primeira vez que eu vim, eu conversei com a orientadora, com a Carla. Aí, conversei sobre a política da escola, falei como é que eu trabalhava... Ela falou como é que era o sistema da escola; falou com que série eu iria ficar. Eu

perguntei, tirei algumas dúvidas sobre o Ciclo, e eu me senti bem segura aqui na escola, sabe?(...) É. Eu aprendi muito aqui. Porque a gente tem um espaço pro diálogo, assim, pro estudo, pra conversar. Eu, quando vim para a escola muito crua, só sabia teoria. A prática não. Aqui, além de a gente estar praticando, a gente tá também discutindo a teoria e conversa, né? Embasamento teórico, pra a gente poder trabalhar daquela forma, daquele jeito. Eu tinha algumas visões deturpadas, umas coisas meio que eu pensava que era verdade, que era assim e tinha que ser assim... Aí, a gente conversando com a orientação pedagógica “não é assim, não é por aí”. Foi muito bom. E a experiência de trabalhar com alfabetização é muito boa também. Eu estou muito bem aqui nessa escola.”

Marcela confirma a visão das colegas:

“E o que acontece? Quando eu chego aqui, eu esqueço o que passou lá fora. Por que não só pelas crianças, pela clientela e tal, mas pelas próprias pessoas que trabalham aqui: todas as professoras, direção, Carla, você... eu já sinto falta disso (refere-se à minha presença para desenvolvimento da pesquisa).

Em todo mundo aqui você sente essa... uma reciprocidade muito legal. Né? Um companheirismo bom. Eu acho que se a gente chega aqui alegre, mas também no dia que você chega triste, todo mundo vem, te questiona, te pergunta, não naquela de... né?... não, de ajudar. Então, eu acho que aqui tem um companheirismo que eu tenho medo de mudar. Literalmente, é isso. Eu tenho medo de pedir cessão e ir pra outro lugar e não ter essa receptividade que a gente tem aqui, não ter essa liberdade, entendeu? Essa forma da gente criar como a gente tem aqui: esse trabalho maleável, esse trabalho aberto; você poder dar opiniões, sabe, criar mesmo”.

A organização administrativa, a conservação do espaço físico, as relações inter-pessoais estabelecidas na Escola Flamboyant foram aspectos destacados pelas professoras. Todas ressaltaram, também, o trabalho desenvolvido pela Coordenadora Pedagógica.

Durante a entrevista, quando comentei com Carla sobre a grande rotatividade de professoras na Escola como sendo um desafio ao seu trabalho, ela me respondeu:

*“Ah, com certeza. Isso é um desafio também. Mas assim, não é um desafio tão grande, porque, de certa forma, as professoras que vieram pra cá já vieram sabendo um pouco o que elas iam encontrar pela frente. Embora sendo um ambiente novo, mas muitas já vieram sabendo como é o esquema da escola, né? As professoras já vieram: **“Ó, vai pra aquela escola. Lá é muito legal. Eles cobram, mas eles são...”**. Entendeu? Então, assim, por enquanto eu não*

tive nenhum professor que me desse alteração naquelas solicitações que a gente faz. Muito pelo contrário: estão sempre solícitos. Eu sinto nelas um desejo realmente de aprender e de fazer certo. Eu falo “Vocês me desculpem. A minha função aqui é essa, eu tenho que cobrar sim”. Aí, elas falam “Não, mas eu quero que você cobre mesmo. Eu acho que é legal isso de cobrar, né? Na escola em que eu trabalhava a gente não tinha cobrança de nada”. Então, se eu vejo que elas estão muito também... muito impulsionadas, muito incentivadas, muito interessadas, isso é muito bom. Na verdade, não é... não está sendo tanto desafio, porque está sendo tranquilo. Né? Educação Infantil é que realmente eu acho que é mais complicado, porque eu lido com professores que têm experiências variadas, vêm de realidades diferentes. É isso”.

A concepção de que esta é uma boa escola me parece que se constitui como sustentação para os principais valores presentes na Escola Flamboyant, fundamentando as regras, a disciplina, as práticas cotidianas daqueles que lá trabalham. Algumas questões, no entanto, se fazem presentes: como-quando-onde teria surgido esse discurso em relação à Escola? Que fatores provocam em professoras que trabalham em diferentes espaços essa mesma avaliação? Considerando, como Foucault, a palavra constitutiva das práticas, os enunciados presentes nesses discursos, compondo uma formação discursiva, são vistos com um “acontecimento”, algo datado temporal e espacialmente. Mas o que provoca esse discurso em relação a essa escola e não a outras?

5. A Escola Flamboyant: seus atores

5a. A equipe de direção e seus auxiliares

A equipe de direção da escola é composta por uma diretora geral e uma diretora adjunta, eleitas pela comunidade escolar. Há uma professora que ocupa a função de Coordenação Pedagógica e uma professora regente de Sala de Leitura. A professora regente de Sala de Leitura coordena projetos nos quais procura envolver toda a equipe da unidade escolar. A participação nas reuniões organizadas pela E-CRE sobre os diferentes

projetos desenvolvidos na escola provoca, com freqüência, sua ausência, além disso, sempre que alguma professora se ausenta tem que substituí-la na regência de sua turma, esses fatores, segundo a própria professora, dificultam o desenvolvimento de seu trabalho. Há, ainda, uma professora de educação física que atende a cada uma das turmas duas vezes por semana. São doze as professoras regentes de turma.

Quatro merendeiras estão encarregadas de preparar as diversas refeições que são oferecidas e três serventes são responsáveis pela limpeza de todas as dependências da escola, duas mulheres e um homem; há, ainda, uma funcionária readaptada por motivo de doença só podendo, então, se ocupar de serviços leves.

5b. Seus alunos e alunas

São atendidos trezentos e vinte e cinco alunos e alunas, distribuídos em doze turmas, desde a educação infantil até a quarta série. Embora haja um período destinado à matrícula nas escolas da rede pública municipal, havendo vaga poderão ser matriculados alunos novos em qualquer época do ano. A chegada à turma de alunos novos após a metade do ano letivo, no entanto, provoca um grande desconforto nas professoras. A distribuição de turmas por série não é fixa, podendo variar nos diferentes anos, conforme a procura pela população e movimentação de alunos por evasão, repetência e por transferência, muitas provocadas por migrações, principalmente dos estados do nordeste brasileiro.

Com a organização de turmas desde a educação infantil até a quarta série, a Direção pretende garantir a continuidade de trabalho com a permanência dos alunos por vários anos na escola, diminuindo os índices de repetência e de evasão e evitando a matrícula de alunos com idade superior à da média da série e de alunos que não têm uma freqüência regular. Portarias³⁰ anuais da SME determinam os critérios para organização e quantitativo de alunos por turma. Para que se efetive a

³⁰ As matrículas na rede pública de ensino são regulamentadas por Portarias anuais editadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

matrícula nas turmas de educação infantil é estabelecido o critério de idade³¹, sendo prioritário o atendimento a crianças com cinco anos. As crianças que freqüentam as creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social são encaminhadas para as escolas da Secretaria Municipal de Educação, onde há turmas de educação infantil, de acordo com a escolha dos pais, sendo automaticamente matriculadas.

Em 2004 a Direção da Escola Flamboyant ampliou o número de turmas para atender a demanda. Por outro lado as professoras vêem na criação dessas turmas a possibilidade de reduzir ou evitar as dificuldades apresentadas pelas crianças no início do processo de alfabetização. Naturalmente que estimulando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária haverá contribuições efetivas para a escola de ensino fundamental. No entanto, ao pensar em suprir as “carências” das crianças pode-se estar contribuindo para antecipar a discriminação e até mesmo a marginalização das crianças das classes economicamente desfavorecidas.

São quatro as turmas de educação infantil, na escola, sendo que uma formada com vinte e três crianças de cinco anos e três, cada uma, com vinte e cinco alunos com idade em torno dos quatro anos. Há cinco turmas do Ciclo de Formação, sendo que uma do ciclo inicial, duas do ciclo intermediário e duas do ciclo final; uma turma de terceira série e duas turmas de quarta série.

5c. As turmas das professoras integrantes da pesquisa: o “olhar” de suas professoras

Naturalmente que o desenvolvimento do trabalho de cada uma das professoras está relacionado à turma que está regendo. Nesse sentido trago o perfil das turmas na perspectiva de cada uma de suas professoras, sabendo tratar-se do “olhar”, de cada uma delas, de uma visão particular.

³¹ As crianças são grupadas por idade: 3, 4, 5 anos completos, respectivamente, até 28 de fevereiro do ano em curso.

Beth fala sobre o perfil da sua turma, uma turma de 4ª série, a 402:

“Ah, a turma desse ano foi, sem dúvida, a mais difícil. (...) Agora, essa turma é complicadíssima. Eu achei essa turma sem um perfil definido. (...) eu acho ela uma turma sem identidade... poucas crianças são da escola e muitas crianças transferidas, alunos de idades variadas (...). Poucos alunos de 10, mais alunos de outras idades... até 15 anos eu tenho alunos. E a maioria é menino. Eu tenho mais de 20 meninos numa turma de 36. Eu tenho poucas meninas, bem poucas meninas em relação aos meninos. Foi outro ponto assim que eu acho que dificultou mais ainda o trabalho, porque eles estão numa idade assim de... testar não, de comando... de testar essa coisa de autoridade, de liderança, né? Então, eram muitos “líderes” na sala, né? E isso constantemente provocava conflitos. Não deu... eu acho que o trabalho não foi melhor com eles por conta disso, porque o tempo todo a disciplina interferia... a indisciplina interferia no trabalho, né?... por todo esse perfil diferente: eram alunos se encontrando; eram alunos que não se conheciam, de várias escolas diferentes, escolas que ficam em áreas que a gente já sabe também que são áreas difíceis, né? Alunos com histórias de vida difícil. Tenho alunos que já passaram por várias reprovações; aceleração, progressão; alunos com dificuldades de aprendizagem. Então, todos misturados juntos na mesma turma, né?”

Acrescenta, ainda, que possivelmente não conseguiu avançar nos “conteúdos escolares” “muito ocupada com outras coisas, de repente, com essa socialização deles.” Beth demonstra preocupação em ocupar o tempo dos alunos e seus corpos a fim de evitar o surgimento de práticas que se contraponham às normas vigentes. O trabalho combate o ócio, o tempo não pode sobrar, os alunos não devem ficar desocupados, pois podem se ocupar de atividades “erradas”, tornarem-se “rebeldes”. Seguindo essa ótica, o tempo desperdiçado na ordenação da turma dificulta à Beth “trabalhar” os conteúdos previstos para a série em que se encontra sua turma.

Ainda nessa perspectiva, é importante para o desenvolvimento da aula, de acordo com as expectativas da professora, que os alunos desempenhem suas tarefas segundo ritmos semelhantes. Esse aspecto se evidencia como uma das preocupações de Beth, tanto assim que em cinco registros comenta sobre os “ritmos diferenciados dos alunos” e as conseqüências no desenvolvimento da aula. Destaco o que segue:

“ Rio de Janeiro, 18 de junho.

Quanto aos diferentes ritmos...

Reconheço a diversidade que existe na sala de aula. Compreendo que as pessoas têm ritmos diferentes e achar que hoje, quando a escola é "para todos", conseguiremos uma turma homogênea é ingenuidade. Por outro lado volto a reafirmar que, neste contexto, alguns fatores como o grande número de alunos na turma e a crescente e insistente indisciplina, dificultam o trabalho em sala de aula, pois tornam os ritmos diferenciados mais freqüentes.

Respeitar o ritmo de cada um é de fato necessário, porém quando deparamos com tamanhas dificuldades precisamos fazer algumas opções que nem sempre beneficiam a todos.

É preciso enfatizar que a dificuldade citada no registro nem sempre referiu-se aos ritmos de fato. Vejo que muitos não copiam no tempo estipulado por razões diversas (falta de atenção, indisciplina, falta de interesse, etc)."

Na perspectiva estudada, podemos pensar sobre o ritmo das atividades impostas aos alunos, suas ações são avaliadas em função de resultados produtivos uma vez que o corpo deve se submeter à rapidez na execução das atividades realizadas e da vigilância presente no espaço-tempo do cotidiano.

A sexualidade dos alunos também é vigiada, contida.

"Rio,-----de junho.

Iniciamos hoje o projeto "Reciclagem".

Conversamos sobre o projeto e os alunos pareceram interessados. Participaram e mostraram, já, um certo conhecimento sobre o assunto.

Ficamos em uma outra sala, pois a nossa não havia sido usada pela manhã e permanecia limpa.

A sala em que ficamos estava organizada em grupos. Acho que esta arrumação é bem melhor.

A aula transcorria bem até a hora do recreio. Como já observado, as crianças retornam para a sala super agitadas.

Um aluno, Renato, hoje conseguiu tumultuar o restante da aula. Vale informar que o mesmo não relaciona-se bem com a turma, de modo geral. Até mesmo com outros dois alunos com os quais formava um trio por afinidades (características comuns ao sexo feminino), Renato conseguiu brigar.

Neste dia, Renato discutiu com vários alunos, reclamou que seu material havia sumido, implicou com as meninas e outras coisas mais. Este clima

favoreceu a indisciplina. Passei o restante da aula tentando controlar a turma. Ao final já estava desgastada.

As dificuldades de Renato em relacionar-se com a turma vem preocupando-me há bastante tempo. Seu comportamento diferente do comportamento comum aos meninos vem agravando ainda mais esta situação.

Na turma há, ainda, outros dois alunos que identificam-se mais com as meninas e também apresentam problemas no relacionamento com outros alunos. Logo os três fecharam-se num grupo.”

Ainda de acordo com o estudo realizado, as práticas sexuais podem ser “enquadradas” como atitudes indevidas e não devem ser pensadas, menos ainda externadas pelos alunos. Segundo Bakhtin, nossa formação ideológica se constitui no diálogo entre diferentes visões do mundo e valores contrastantes, constituindo nosso discurso. Chama a atenção o fato de a professora, ao se referir à maneira de Renato proceder, insinuar um comportamento homossexual, no entanto não usa essa palavra. Que provocaria essa interdição em seu discurso?

Andréia fala sobre sua turma que cursa o 3º ano do Ciclo de Formação:

“Não, essa turma foi o seguinte: eu entrei aqui em março,³² eles já tinham começado o ano letivo em fevereiro com uma outra professora. Aí, eles eram muito novinhos, um ano intermediário do ciclo: eles tinham sete pra oito anos, alguns com oito anos completos. Aí, quando eu entrei, no ano anterior, eles tinham estado com vários professores; porque a décima CRE tem muita cessão, transferência; e eles pequenininhos, no primeiro ano do ciclo, trocando de professora direto. Aí, quando eu entrei tinha uma professora que tinha acabado de sair, tinha conseguido a cessão nesse dia. (...) Aí, quando eu cheguei, eles gostaram de mim logo de cara. Uma turma muito fofinha mesmo. Todos os alunos têm um potencial muito grande. Tem mais meninas. Então é uma turma bem calma. Sabe? Eles topam tudo, são alegres, divertidos. E a turma, assim, era bem infantil mesmo: bem crianças, gostam mesmo de ser crianças, brincam, participam. Aí, a gente ficou um ano inteiro. Aí, no final do ano, era uma proposta da Prefeitura em que a professora do Ciclo fique nos três anos. Aí, até esse final do ano, eu vi que eles cresceram muito, as mães vieram elogiar, falar; as próprias crianças falaram “Tia, não vai embora. Continua com a gente”. Dois anos que a gente ficou juntos. (...) eles são muito carinhosos assim. A gente tem um trabalho muito com o

³² Refere-se ao ano anterior, quando chegou à Escola.

sentimental, muito sentimento; trabalho, essas coisas assim. A gente se deu muito bem. Eles são muito organizados, uma turma muito boa.”

Marcela, pela especificidade da função que exerce na escola - professora de Educação Física -, trabalha com todas as turmas. Durante a entrevista conta como desenvolve seu trabalho, as boas relações estabelecidas com os alunos, de maneira geral, mas não faz comentários sobre uma turma específica.

Capítulo 3:

Currículo: o que registram e falam as professoras

“o currículo novo que chegou, os projetos que ficaram pra trás e que eu tenho que pôr em prática um dia, por questão de honra, de compromisso, enfim, tudo isso me

dá uma necessidade de sentar e estar registrando. E isso vai me servir, depois, de instrumento pra que eu não perca de vista isso. O próprio registro tem essa coisa boa de você, ao mesmo tempo, estar se avaliando, estar refletindo a sua prática, de você não se perder. De certa forma, você registrou aquilo ali. Está registrado em algum lugar que você pensava assim, que você ia fazer assim."

Carla - 21/02/05

Capítulo 3:

Currículo: o que registram e falam as professoras

Compreendo o cotidiano de cada sala de aula, com toda a sua singularidade, organicamente articulado à história da escola e de seus sujeitos educativos e ao contexto sócio-político mais amplo. Assim, os dados apresentados até agora dão indicações sobre o cotidiano dessas professoras para que conheçamos, pelo menos em parte, as condições concretas em que produziram seus registros. As possibilidades das professoras realizarem ou não seus registros na escola; a periodicidade dos registros realizados, entre outras, são questões a serem pensadas durante a análise dos dados coletados uma vez que influem na sua produção e nos fazem perceber a especificidade da experiência de cada professora, relacionada ao contexto onde atua.

Analiso, assim, os registros das professoras relacionando-os ao contexto em que foram produzidos, aos discursos predominantes na escola, a partir das minhas observações e anotações no diário de campo. Busco,

então, as relações de sentido entre os diferentes discursos, a intertextualidade. Levo em conta também suas histórias pessoais e com a escrita, principalmente dos registros, histórias essas narradas nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

Nesse processo, estabeleci diálogo com as professoras nos diversos momentos em que convivemos e durante a realização das entrevistas. Também dialoguei com seus textos-registros que me provocaram muitas reflexões. Em cada um dessas situações procurei estar atenta à voz do outro, vendo-o como sujeito produtor de cultura. Embora professora-do-município, a situação de pesquisadora me possibilitou um olhar diferenciado, tendo em vista que aquele não era o meu local de trabalho cotidiano. Por outro lado, as professoras, pelas situações vividas diariamente, puderam me falar de coisas que eu não estava vivenciando. Desse encontro surgiu esse texto construído na interação entre sujeitos: pesquisadora-professoras, e que não se pretende modelo ou padrão de comportamento.

É importante destacar que, embora estivesse atenta às diferentes visões das minhas interlocutoras, tive a observação guiada pelo lugar por mim ocupado, não abandonando nem sendo abandonada por minha visão de mundo, meus valores, o que, provavelmente, me levou a destacar algumas vozes e ocultar outras. Leandro Konder (1998), em seu artigo “Jogo das cartas marcadas”, comenta que “cada um de nós tem suas próprias convicções. E quem possui uma convicção é, inevitavelmente, possuído por ela”. Como então considerar as falas que se contrapõem a minha? Como trazer todas as vozes, mesmo as discordantes? Konder sugere que amplie nossos limites, duvidemos de nossas convicções. E esse foi um exercício constante durante o processo do trabalho.

A) Escrita: espaço de reflexão sobre o currículo

A linguagem, neste trabalho, é concebida num diálogo constante com a vida social e cultural, conforme afirmado anteriormente. Portanto penetrar no mundo da linguagem escrita é penetrar no mundo da cultura, nas relações sociais existentes, porque a língua é material e instrumento de si mesma e produzida nas interações sociais (Bakhtin; 1995).

*“Eu acho que não tenho uma cultura de escrita. A gente na escola não tem uma cultura de escrita. Você vê quando tem um centro de estudos: “Quem vai ser o escriba que vai anotar”? É uma tarefa de que todo mundo corre. Então, aqui, a gente não tem cultura... aqui, não tô falando dessa escola, é no Brasil, entre os professores. O professor não tem cultura de escrita: “Ah, vou sentar para escrever”. Não tem essa cultura. **Ainda mais no tempo de hoje, que é tudo instantâneo, momentâneo, vai torto, tudo rápido**³³. Não tem essa cultura de escrita”, comenta Andréia.*

Walter Benjamin (1994a), crítico da modernidade, reflete sobre as mudanças aceleradas na modernidade e as relações do homem com o tempo, que se modificam em decorrência das alterações nos processos de produção. Faz, então, distinção entre os conceitos de experiência e de vivência, respectivamente *erfahrung* e *erlebnis*, em alemão.

“Ao analisarmos a etimologia da palavra *erfahrung*, experiência, encontramos *fahren*, andar, ou *fahrt*, viagem, caminho e, ainda, *erfahren*, saber. Assim, também na língua latina, com a palavra experiência, encontramos o mesmo sentido atribuído a *per*, viagem, percurso; ou mesmo na palavra perigo (pequena viagem). As viagens sempre envolvem riscos, tomam tempo, da mesma forma que tecer panos no tear toma tempo ao artesão. Esse tempo não é perdido, uma vez que essa viagem, essa experiência, pode ser narrada, transformada em saber.” (Pavão et alii; 2001:117)

Assim, segundo o autor, as experiências se acumulam na memória e, neste percurso, deixam marcas duráveis no inconsciente. À experiência, Benjamin contrapõe o conceito de vivência, *erlebnis*, resultado dos inúmeros “choques da modernidade”, que se constituem em muitos encontros, mas com a característica da brevidade, não pressupondo, portanto, o percurso, a viagem, e expondo o homem moderno à fragmentação e ao automatismo, já que os acontecimentos são

³³ Grifo meu.

substituídos com rapidez, não deixando vestígios, dificultando, dessa forma, a elaboração da memória.

*“Eu não gosto muito de escrever sobre aquilo que tá fora; mas eu adoro escrever sobre mim, falar sobre a minha experiência. Eu gosto muito de escrever. Não tenho muito tempo. Mas o mais legal, eu acho, é sobre a reflexão mesmo que você faz quando você escreve; até porque, **quando eu estou escrevendo, tem que ser verdade, tem que ser verdadeiro. Então, não dá... às vezes eu escrevi uma coisa e falo “mas não foi bem assim que aconteceu”.** **Aí, eu voltava lá e tentava, até eu encontrar exatamente como foi**”³⁴, diz Beth, durante a entrevista.*

Abordando a escrita em sua dimensão de memória (Benjamin; 1994a), acredito que a possibilidade de narrar, rememorar o vivido, provoca reflexões nas quais esse vivido não é recuperado de modo idêntico, mas redimensionado, uma vez que ao rememorar nossa vida, nossa história, o fazemos com o olhar do presente. Conseguirá Beth, ao escrever sobre o fato vivido “encontrar exatamente como foi?”

Esse pensador, no entanto, anuncia que se está perdendo a capacidade de narrar, uma vez que as experiências do homem, no mundo moderno, estão definhando, pois ele está constantemente bombardeado pelas informações de valor momentâneo, dificultando dessa forma as trocas recíprocas das experiências.

Essas reflexões auxiliam a pensar sobre as situações vividas na escola. Elas são únicas e as circunstâncias que possibilitaram o seu acontecimento não são repetidas de forma idêntica. No entanto, ao serem contadas, compartilhadas, escritas, ultrapassam o tempo vivido, provocando reflexões para além desse momento, facilitando a compreensão desses fatos, percebendo as contradições, incoerências e dificuldades existentes. Diz Beth em entrevista:

*“Eu vi também que têm algumas reflexões que a gente faz e se perdem quando a gente não escreve. A gente só fala e, de repente, a gente não volta para ver. Não tem como voltar para ver. E, no registro, eu tive essa experiência também: de repente, voltar para ver até o que **quê eu tinha mudado em relação àquilo.**”*

³⁴ Grifo meu.

Ao restaurar o poder da narrativa, possibilita-se o ressurgimento da história e a centralidade da linguagem. Torna-se, então, importante pensar sobre os procedimentos utilizados quando os professores são transformados em audiência passiva, dificultando, dessa forma, que se tornem autores da própria prática.

O registro das aulas é visto, então, como espaço de narrativa, onde as histórias de cada dia se entrecruzam, se entrelaçam. Narrativa que possibilita ao professor recuperar a sua experiência, refazendo, no seu discurso, o percurso vivido.

“A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto: uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila”. (Benjamin;1995:16)

Escrever as experiências vividas possibilita ao professor refazer o seu caminho, percebendo seus meandros, curvas, as distâncias percorridas, enfim, os detalhes que “sobrevoando” talvez não o fizesse. Beth, durante a entrevista, faz referência à Marcela, referendando a avaliação dessa professora sobre os registros:

“ouvindo a Marcela falar, eu acho que é legal também a gente ter um registro nosso pra a gente ver o que é que a gente muda também no próximo ano, no outro ano; e não só terminar, de repente, parar aqui, não fazer mais.”

Podemos pensar, então, no movimento exotópico de aproximação e afastamento em relação ao seu próprio trabalho, favorecendo a reelaboração das situações concretas da vida cotidiana que serão descritas e comentadas pelo professor, tornando esses enunciados plenos de sentido, estabelecendo um processo dialógico entre eles, uma vez que todo enunciado antecede alguns e é precedido por outros. Nesse sentido, o registro das aulas, dos processos vividos nesses espaços/tempos,

possibilitará o estudo do currículo, que se apresenta, então, redimensionado, uma vez que, ao narrar as experiências vividas, elas não são recuperadas de forma idêntica.

B) “A narração constitui-se em reflexão”

...” Mas eu achei ótimo assim, eu achei que foi bom pra essa reflexão. E, de repente, a gente vê que a gente tinha que mudar também algumas coisas. Teve uma hora que eu falei até que “eu só escrevia mal dos alunos, porque os alunos fizeram isso e não corresponderam”. Chegou no final e eu falei “Gente, eu vou ter que escrever de mim também. Será que são só os alunos que fazem, de repente, tudo errado? Onde é que está a minha parte nisso aí também”? Então, teve uma hora, que eu até falei pra você também sobre isso, que eu vi que eu estava escrevendo, só escrevia, só metia o malho nos alunos. E de mim? Da minha prática? Às vezes, chegava até a ser incoerente, né? Às vezes, eu, de repente, queria uma coisa deles e não era o que eles queriam também: que eles não estavam prontos pra aquilo naquele momento. Então, eu acho que foi bom por essa questão da reflexão, até sobre o meu próprio trabalho.(...)” Entrevista de Beth em 16/12.

Zabalza (1994) tem desenvolvido, na Espanha, pesquisa com diários de aula por reconhecer “a potencialidade reflexiva e construtiva do diário” (p. 13). Esclarece que no seu país não são freqüentes as pesquisas referidas a esse material, embora tenha notícias de que algumas equipes de investigadores incorporem os diários nas metodologias qualitativas. Mesmo internacionalmente, acrescenta, são poucas as referências a trabalhos realizados nessa linha. Cita como interessantes os desenvolvidos por Yinger e Clarck(1981 e 1985) e como menos significativo o de Enright(1981). Ressalta que, embora haja pouca produção, isso não diminui a sua importância metodológica e lembra que os manuais de investigação qualitativa referem-se aos diários e à sua importância “na compreensão da vida real das situações ou personagens estudadas” (p. 14).

Comentando sobre suas experiências com os diários de aula, Zabalza percebe que:

“ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói lingüisticamente como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão” (p.95).

Esclarece que nesses relatos está presente

“a idéia do descentramento brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador – eu narrado – realidade)” (*ibidem* p.95).

E acrescenta: “provavelmente é esta a virtualidade mais interessante dos diários” (*ibidem* p.95), segundo o autor, mais interessante do que o material escrito, objeto de análise do pesquisador.

Tendo, então, como referência os estudos apresentados, podemos pensar na possibilidade da introspecção como uma reflexão pela qual o professor pensa seus pensamentos, seus sentimentos, distanciando-se num movimento exotópico, em relação aos procedimentos cotidianos vividos em sala de aula, processo que pode ser ampliado pelo registro das aulas, uma vez que a escrita contribui para a organização do pensamento.

C) Condições de produção dos registros

As Ciências Humanas e Sociais tratam de sujeitos que têm voz e que falam, a partir do lugar que ocupam na sociedade. Assim, os textos produzidos (falados ou escritos) estão situados em contextos concretos que devem ser considerados para que sejam compreendidos. Por sua vez, também quem ouve ou lê os discursos o faz de um determinado lugar e os sentidos produzidos resultam dessa inter-relação dinâmica. Portanto, ao considerar o estudo do currículo nos registros das aulas das professoras não se pode ignorar as condições de produção³⁵ dos mesmos.

³⁵ Não cabe, no entanto, nos limites deste estudo, aprofundar questões relacionadas às condições de trabalho: grande número de alunos por turma; condições físicas e materiais

Inicialmente pretendia trabalhar com registros diários das professoras, no entanto, percebi logo no início que a periodicidade ia variar. Embora a Secretaria Municipal de Educação tenha elaborado o Registro de Classe³⁶ para ser usado por seus professores não previu um horário para que pudesse ser preenchido, e assim como as professoras tinham dificuldade em fazê-lo, durante seus horários de trabalho, uma vez que estão com a turma em tempo integral, também teriam dificuldades em atender minha proposta. Andréia avalia a utilidade do registro oficial, sobre os alunos, diante das dificuldades em preenchê-los:

“Pra mim, nesse ano de 2004, o registro foi uma coisa assim: um fardo que eu vou ter que fazer, com a obrigação de entregar. Não serviu de estímulo de avaliação para mim nesse ano. É uma pena, porque eu vejo a importância. Até quando você pára para poder analisar “Mas o aluno cresceu desse jeito! Ele ainda não sabe isso”. O registro é muito bom. Eu sempre trabalhei com registro de uma forma legal; mas esse ano...”
(Entrevista com Andréia- 07/12/2004)

Assim, pergunta-se: há um momento previsto, dentro da carga horária de trabalho das professoras, destinado à realização dos registros? Segundo as professoras da escola, não há esse espaço e a falta de tempo associada à necessidade de atender a diferentes demandas (outros trabalhos, devido ao baixo salário; afazeres pessoais etc.) as leva a justificar o fato de não se estabelecer uma rotina de registros, na escola.

Transcrevo, a seguir, um registro de Andréia que, de certa forma, ilustra as dificuldades encontradas pelas professoras:

dos prédios escolares; baixos salários com conseqüente aumento das jornadas de trabalho, situações que, dentre outras, influenciam na elaboração do trabalho diário.

³⁶ A SME implantou gradativamente, a partir de 2002 nas escolas da rede pública o Registro de Classe, documento a ser preenchido por todos os professores. Na apresentação do Diário de Classe, esclarecem que é um “espaço de registros de ações pedagógicas e do desenvolvimento de alunos”. Compõe-se de 4 partes: Ação Pedagógica, destinada ao registro do planejamento e replanejamento pedagógico; Anotações Diárias, onde consta a relação dos alunos, suas freqüências e conceitos e o registro das atividades realizadas com a turma; Registro sobre os Alunos e Registro de Reuniões com os Responsáveis. Embora a primeira parte tenha como objetivo provocar uma reflexão do professor em relação ao próprio trabalho, nos Diários a que tive acesso essa parte não se encontrava preenchida.

Ufa! Enfim consegui parar para escrever.

Incrível como esses períodos antes de festas ou culminância de projetos os alunos ficam agitados! Cheguei na escola, quando entrei na sala me deparei com as mesas arrumadas em duplas... Mau sinal, tinha teste e eu esqueci completamente, até pensei em fazer um rapidinho tirar xerox e entregar a Carla mas não ia conseguir pensar nos objetivos e exercícios para uma avaliação que realmente avaliasse o que eu queria.

Falei com ela que, como sempre, foi compreensiva comigo e concordou que eu deixasse para 2^af. Ainda bem, né? Também não adiantaria muito ela discordar, pois o erro já tinha sido cometido. É horrível ficar parecendo esquecida mas confesso que não consigo lidar muito bem com tantos compromissos que tenho sempre esquecido alguma coisa em algum momento. As vezes penso em ser uma heroína, uma super- mulher, linda, que resolva todos os problemas de todos os âmbitos, inteligente, organizada, realizada, com as contas em dia, e feliz sem cansaço. Mas não é bem assim, aliás não é nada assim. Enfim, voltando à sala de aula...

Não fizemos o teste, continuamos com a ortografia no caderno e na folhinha, ensaio geral e depois dei um desenho para eles pintarem porque ninguém é de ferro e eles precisavam se acalmar e eu também...

Dessa forma combinei com as professoras que registrariam de acordo com suas possibilidades. Por outro lado, como não haveria uma seqüência diária, deixei a critério delas a escolha do assunto a ser registrado, enfim, podia tratar-se da seqüência de um dia de aula; das relações estabelecidas em sala; alguma dificuldade no desenvolvimento de atividades propostas aos alunos; algo que as surpreendesse pelo sucesso alcançado etc. Narrariam assim seus sucessos, suas dificuldades, suas inquietações.

Percebi, também, que a minha presença na escola influía na produção dos registros. Quando havia necessidade de me ausentar, as professoras registravam menos. À medida que iam registrando me entregavam para ler e xerocar mas notava que esperavam alguma contribuição para resolver suas dificuldades, esclarecer suas dúvidas, uma vez que em sua maioria tratavam dessas questões. Durante algum tempo,

fiquei incomodada com essa sensação e sem saber como resolvê-la, até que um dia:

Eureka! Luz! Finalmente acho que comecei a me encontrar com ou na minha pesquisa. Lendo os registros da Beth percebi que posso destacar expressões-chave, tirando uma ou duas de cada registro, para ela pensar mais. Vou propor que ela escreva sobre esses temas. Depois conversamos. Acho que vai ser interessante. Tomara que dê certo!
(Diário de Campo;02/06/2004)

Por ocasião desse “insight” fiz a proposta à Beth e à Andréia que atenderam minha solicitação. Quando me entregaram, conversamos sobre os assuntos abordados e, a partir daí, passei a não só escutá-las quando entregavam seus registros, mas a conversar sobre as questões que traziam, assumindo minha posição, portanto, como “etnógrafa” em permanente “interação com outros (participante) e como investigadora que explora (observadora)” (Vasconcelos;2000:50). Assim então se desenvolveram os registros: sem assuntos nem datas previstas para a sua realização e com a participação de Carla, Beth, Andréia e Marcela.

D) Os registros das professoras

Vimos, nas falas das professoras, que valorizam os registros. Mas que tipo de registro organizavam? O que registravam? Pude perceber situações que se diferenciavam em alguns aspectos, de acordo com o estilo de escrita de cada professora. Para a configuração deste *corpus*, esclareço que me foram entregues 63 registros.

De acordo com os referenciais teórico-metodológicos adotados nesse estudo, conforme discutido anteriormente, a forma e o conteúdo do material estudado não estão dissociados, assim como se encontram relacionados ao contexto social, histórico e cultural onde foram produzidos. Dessa forma, para fins de estudo, inicialmente analiso os estilos dos discursos presentes nos registros de cada uma das professoras, comentando também a forma como se estruturam. Por se tratar de registros de aula, de maneira geral, apresentam uma “unidade composicional”, uma forma de organização, que se assemelha.

Num segundo momento, aprofundo os estudos referentes aos conteúdos abordados, comentando os temas que se destacaram como mais abordados por cada uma das professoras e pelo conjunto das professoras envolvidas.

Cabe destacar no entanto que, segundo Bakhtin (1992:284):

” o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso não equivale a dizer, claro, que o estilo lingüístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado.(...) Porém para ser correto e produtivo, este estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade.”

Nesse trabalho que se volta para o estudo do currículo como um gênero do discurso, pode-se observar que, no discurso das professoras, vêem-se as marcas do discurso pedagógico hegemônico.

Para o leitor que me acompanhou até aqui, penso ser importante ter a oportunidade de ler os registros das professoras para, com maiores informações, dialogar com esse texto, concordando, discordando, apontando outros caminhos. Seria impossível, no entanto, transcrevê-los todos. Nesse sentido, então, foram selecionados aqueles que se apresentaram, sob minha ótica, como mais representativos em relação aos temas abordados.

1. Os registros de Beth

Beth me entregou vinte registros. Entendo que seus registros ao apontarem a preocupação com o desenvolvimento de seu trabalho, refletem o desejo de ser professora demonstrado desde criança, o gosto e, portanto, o empenho para desenvolver bem seu trabalho, que se evidenciaria nos resultados alcançados por seus alunos. Todos eles trazem reflexões sobre o vivido em sala de aula, fala então de currículo numa concepção ampla, não o reduzindo somente à listagem de conteúdos.

Os seus registros apresentam uma dinâmica própria e semelhante, uma lógica intrínseca que os organiza, aproximando-se do discurso pedagógico hegemônico. Em linhas gerais eles se delineiam apresentando inicialmente a descrição de uma situação vivida em sala de aula. Em seguida a professora reflete sobre as possibilidades da sua realização; seu discurso aponta, então, situações paradoxais, mostrando as condições entre o “necessário” e o “possível” para a realização do proposto, destacando sua participação para o que avalia como bom ou mal resultado. Demonstra domínio do discurso que se organiza de forma bem encadeada, apresentando um estilo linear e bastante ordenado. Em alguns dias dá título aos seus registros, que se apresentam, assim, como uma síntese do seu discurso.

Não percebi a lógica de organização temporal na elaboração dos registros de Beth. Sua produção foi maior nos dois primeiros meses de participação na pesquisa. Qual a causa? Maior envolvimento com a proposta? As questões que mais afligiam a professora foram abordadas nos primeiros escritos? Maior disponibilidade de tempo? Percebi, como já disse anteriormente, que a minha presença na Escola provocava nas professoras a necessidade de se justificarem quanto à produção ou não dos registros.

Beth, em entrevista informal realizada no dia 05 de julho e que foi gravada, me conta que escreve seus registros na escola particular onde trabalha pela manhã. Diz: “eu pego o papel que estiver na minha frente” e quando pergunto se assim não teria mais trabalho, esclarece: “não, depois eu vou corrigindo, quer dizer, quando eu tenho tempo aí eu vou passando a limpo e vou corrigindo sim. Eu lá não tenho turmas, lá eu trabalho na Secretaria”.

O registro abaixo, primeiro que me foi entregue, dá ao leitor a possibilidade de acompanhar o movimento da professora no seu processo de escrita:

'Rio de Janeiro, 17 de maio.

Projeto: Alimentação

A aula de hoje transcorreu bem mais tranqüila. Preciso admitir que a ausência de alguns alunos favoreceu um ambiente mais calmo em sala de aula.

Entenda-se por "ambiente calmo" aquele mais calmo que o normal da turma 402.

Hoje nós iniciamos o projeto sobre alimentação. Antes, conversei com os alunos a respeito dos projetos a serem desenvolvidos ao longo do bimestre.

Para começarmos o "projeto Alimentação", eu trouxe para os alunos, um texto sobre a fome, de 1983, porém que permanece muito atual.

O texto abordava a problemática da fome no mundo e o paradoxo que envolve um investimento em armamento militar superior ao investimento nas áreas ligadas ao desenvolvimento social, em diversos países.

Discutimos o texto e levantamos questões relacionadas à fome, como o desemprego, a desnutrição e a miséria. Os alunos ficaram bem empolgados. No entanto, a lentidão de alguns alunos em copiar o texto contribuiu para que outros, que já haviam copiado, dispersassem a atenção e se preocupassem com outras questões.

Para manter a disciplina na sala, precisei recorrer àquela antiga e tradicional estratégia: passar várias atividades no quadro, estendendo, desnecessariamente, o número de questões. Com certeza tal estratégia não é o ideal, porém é uma solução emergencial para ocupar os alunos e manter a "ordem".

Infelizmente, ainda hoje, tenho dificuldades em direcionar as aulas para desenvolver o senso crítico, levantar questionamentos, etc, por não conseguir dos alunos a concentração necessária a essas atividades."

O tempo de que dispõe para escrever, registrar, possibilita à professora pensar não só sobre o que escreve, mas também na forma que utiliza, apagando as marcas que indicam, muitas vezes, a escolha da "melhor" palavra, possíveis indecisões, enfim, "limpando" o discurso escrito.

2. Os registros de Andréia

Andréia é aluna do Curso de Pedagogia e a leitura do seu primeiro registro leva à reflexão: estará escrevendo em função do seu leitor?

" 31/05

1º Registro:

Hoje eu realizei um trabalho com rótulos e embalagens construindo o conceito de medida de capacidade e de massa.

Como os alunos na semana anterior já tinham trazido os rótulos e as embalagens para a aula, manusearam, fizeram pesquisa (validade, origem, uso de cada produto, nome do fabricante, quantidade), ficou muito mais fácil e produtivo. O resultado me surpreendeu, todos conseguiram resolver as atividades propostas por mim e outras que eles mesmos tinham dúvidas.

É válido ressaltar que o número reduzido de alunos da minha turma (23 alunos) e a ordem e a disciplina estabelecida na sala facilitam a realização das atividades, além do meu cuidado em selecionar conteúdos e estratégias que valorizem os conhecimentos prévios. Percebo que isso eleva a auto-estima e atrai o interesse da turma. Porque é fácil para eles aprenderem com os objetos que fazem parte da realidade deles.

Vale lembrar que Paulo Roberto, Monique e Alekisia (que são os meus alunos conceituados como insuficientes) não estavam nessa aula. Perdi a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento deles diante de mais uma atividade onde são sujeitos da própria aprendizagem."

Comparando os discursos de seus dois primeiros registros, percebe-se que são marcados pelas "vozes" do discurso pedagógico hegemônico: no primeiro, como visto acima, Andréia fala sobre seu cuidado "em selecionar conteúdos e estratégias que valorizem os conhecimentos prévios" pois percebe "que isso eleva a auto-estima e atrai o interesse da turma". Explica, então: "porque é fácil para eles aprenderem com os objetos da realidade deles". No segundo registro explica a continuidade das propostas do dia anterior e esclarece: "contamos com o Material Dourado".

Andréia me entregou quinze registros, sendo os oito primeiros datados por dia, a partir do mês de agosto os organiza por semana me entregando, então, quatro. O último volta a ter a data do dia em que foi

escrito. O décimo terceiro registro entregue não está datado e foi escrito a meu pedido, pedido esse semelhante ao feito à Beth, para que comentasse sobre “expressões-chave” destacadas de seus registros anteriores.

Seus registros alternam entre a descrição, relatando a forma como trabalha o conteúdo selecionado e a reação de seus alunos, e a reflexão, quando faz ponderações sobre um assunto específico e leva em conta o próprio processo. No primeiro caso, em linhas gerais, esclarece o conteúdo trabalhado e a forma como o apresenta; ressalta os resultados alcançados, destacando as condições de produção: baixo número de alunos na turma e a utilização que faz dos conhecimentos prévios dos alunos. Sua grande preocupação é com o desenvolvimento ortográfico dos alunos, sendo esse um tema recorrente em seus escritos e que se justifica já que rege turma em processo de alfabetização. Vejamos um exemplo:

01/06

"2º Registro:

A partir da situação trabalhada ontem criei situações-problema sobre massa e capacidade. Eles conseguiram com a minha ajuda na interpretação, com exceção dos meninos (Marcio, Francisco, Leonardo e Luciano) que são ótimos no raciocínio lógico. Contamos com o Material Dourado.

Após trabalhar os problemas fizemos exercícios de ortografia que era uma necessidade da grande maioria da turma. Percebo muito essas dificuldades ortográficas e isso me deixa bastante preocupada pois no ano final eu acho que as crianças já devem ter superado essas pequenas dificuldades mas enfim vou fazer o que posso para continuar essa evolução da escrita da turma 1302. Mesmo assim eu tenho meus alunos: Monique, Alekisia e Paulinho que são silábico-alfabéticos e que precisam de um acompanhamento especial e algumas atividades diferentes".

No segundo caso, podemos fazer algumas inferências. Acreditando que o autor organiza seu texto levando em conta o destinatário, podemos supor que a forma irreverente, coloquial de escrita de Andreia indica que concebe a pesquisadora como alguém

próximo e íntimo, refletindo uma flexibilização da imagem “austera” que muitas vezes se faz da “academia”. Nesse sentido, pode-se presumir que para a professora os valores e tradições dessa instituição não se encontram “petrificados”, mas abertos a confrontações e possíveis mudanças. Vejamos, então:

21/06

(sem título)

Fizemos bandeirinhas e correntinhas além de balões de dobradura. A aula foi bastante agitada, cada grupo realizou uma das tarefas e ao final da aula conseguimos deixar a sala enfeitada e bonita.

A aula foi reduzida porque todas as segundas tenho curso na CRE com a fonoaudióloga às 16:00h.

Planejei começar a semana em ritmo de festa junina já que 6ª f. é a festa.

Muitas dúvidas surgem nessas épocas festivas: será que estou perdendo tempo em vez de “dar matéria”? Como tornar o assunto interdisciplinar?

Mas graças a Deus (risos) consegui refletir e vi que a festa junina é interdisciplinar não é necessário forçar a barra para incluir os conteúdos que eu quero. Essa temática já é bastante diversificada.

Quanto ao conteúdo e a preocupação com esses conhecimentos formais eu tentei relaxar porque vi algo produtivo nessa atividade de enfeitar que antes eu tinha achado banal pois vi crianças se organizando, trabalhando a coordenação motora, avaliando o estético o que é bonito visualmente.

Ah, sei lá fico às vezes achando tudo uma bobagem depois me arrependo.”

Nesse registro Andréia, em parte, rompe com o gênero discursivo oficial. Sua escrita possibilita, assim, estabelecer relação com a análise feita por Bakhtin (1992) sobre os gêneros familiares renascentistas. Nessa perspectiva de estudo, o autor afirma:

“No discurso familiar, com a abolição das proibições e convenções discursivas, torna-se possível uma atitude pessoal, informal para com a realidade.” (p.323)

Ao descrever a dinâmica de algumas de suas aulas a professora deixa aparente, em seu discurso, a contradição que se apresenta em

alguns dos momentos do seu fazer pedagógico. Nessas circunstâncias começa a aula utilizando uma atividade que desperta o interesse dos alunos, segundo seus relatos, e, em seguida, retoma exercícios que considera “uma necessidade da grande maioria da turma” e que, na maioria das vezes, não estão relacionados à proposta inicial. Analisando a seqüência do seu discurso, percebemos rupturas. Presumo que a mudança no andamento da aula e que se reflete em seus registros está relacionada às suas preocupações com o que é esperado, em relação ao desenvolvimento de uma turma que está freqüentando o terceiro ano do Ciclo de Formação, e as teorias que são apresentadas à professora, no que diz respeito ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Segue um exemplo:

23/06/04

“Ainda nesse ritmo, hoje estamos trabalhando festa junina e sua organização(comidas, bebidas, barraquinhas) e ortografia no caderno. Depois trabalhamos com os desafios, o trabalho era em dupla, algumas duplas conseguiram. No dia da festa algumas duplas vão apresentar o desafio. Mais eu esperava mais nessas produções do desafio, não sei se to querendo demais ou eles que estão “de menos”.

Já ia esquecendo de dizer que continuo com trabalho diversificado no quadro para Aleksia e Monique. Aleksia fez e estou vendo progresso ainda lento mas Monique cantou na aula o tempo todo, como sempre. Uma menina da turma levantou a seguinte questão: “Monique canta bem, adora cantar mas não quer fazer o trabalho!

Eu não sabia nem o que dizer pois minha sala já tinha virado um coral junto com ela numa música de sucesso.”

A análise realizada possibilita, ao menos em parte, compreender as relações entre os temas abordados, as tensões, as contradições, os conflitos presentes e organizadores do discurso.

3. Os registros de Marcela

Marcela foi a última professora a se integrar ao grupo de pesquisa e o fez por seu próprio oferecimento. Durante a entrevista ela comenta:

*“Como eu falei, eu sou metida, né? Você nem me pediu. Eu que falei assim “Você quer que eu faça também”? Não foi? Por que eu via todo mundo fazendo e falava “Ah, tá vendo, nessa eu tenho que me meter também”. E foi novidade, porque eu sempre fiz plano de aula, plano de curso; mas nunca vi... primeiro, foi até difícil: “Ah, mas o que é que eu vou escrever”? Aí, comecei a escrever o transcorrer da aula, o que eu tinha dado, como é que tinha sido. Só que depois, de repente, assim nos últimos registros, me deu um estalo e eu comecei a escrever até mesmo de uma forma mais natural. E aí, até passar isso que eu acho que tem que ser — essa forma de criar o cidadão, essas coisas todas — **é botar para o papel: falar dos desafios, ver, e aí começar a comparar.** Por exemplo: quando eu botei naquele dia do registro... que o salto am altura todos eles gostam, desde o pequenininho até o mais velho, até a 4ª série eles adoram, eles me pedem. E eu botei um dia sem querer porque tava chovendo; e vi que adoraram. A gente acha, às vezes, assim: “Ah, não, são quase adultos, adolescentes, e não vão querer brincar disso!” Nada. Adoram. (...)Mas o registro, eu achei assim: foi... eu não sei, aconteceu com todo mundo com as outras pessoas que fizeram, eu achei que foi muito interessante a transformação; e eu gostei de fazer, gostei. Não tive mais oportunidade de fazer outros, mas ano que vem, mesmo que você não esteja aqui, eu quero ver até se eu continuo fazendo no meu caderno. Vou deixar meu caderno lá e aí eu mando por e-mail pra você se você não vier.”*

Marcela é professora de Educação Física da escola. Tem, então, um horário organizado pela Direção de forma a atender a todas as turmas. Essa circunstância possibilita que tenha uma “visão” de todos os alunos da escola. É responsável também pela organização das festas e alguns outros eventos realizados na escola, tais como as Olimpíadas.

A professora me entregou oito registros organizados por semana. Seus registros se apresentam predominantemente descritivos, com uma dinâmica semelhante. Em linhas gerais descreve a organização das aulas ministradas durante a semana; em seguida descreve os exercícios que desenvolve com as turmas, destacando os objetivos de cada um deles e comenta o desempenho dos alunos durante a realização dos mesmos, ressaltando as diferenças que se manifestam em função da faixa etária. A especificidade de seu trabalho não contribuiu para que Marcela, em seus registros, trouxesse questões mais abrangentes, relacionadas à educação

escolar, num perspectiva ampla, mas a deixou “presa” às questões referentes à sua disciplina específica.

O registro transcrito abaixo, o primeiro que me foi entregue, apresenta, inicialmente, comentários sobre a organização da Festa Junina, em seguida segue a sequência que se apresenta na maioria deles:

“Caderno de Registros

Educação Física

1º Registro: semana de 22 à 25/06

Na semana passada escolhemos as músicas para as turmas dançarem na nossa Festa Junina (dia 25/06). Algumas professoras já tinham em mente a música que iriam apresentar e, as vezes, até a coreografia pronta. Com as crianças menores (EI e Ciclo) não tem problema algum (com relação aos alunos) todos gostam das músicas, a única dúvida é se irão ou não dançar, uma vez que não tem nenhuma autonomia para decidir. Agora quanto aos maiores(3ª e 4ª Séries)... é um stress total. Ou não gostam da música, não querem dançar por vergonha ou questões religiosas, e ainda se a coreografia for em pares, aí que complica mais. Fulano não quer dançar com beltrana que não quer dançar com sicrano, e por aí vai. Até você conseguir convencê-los já acabou o horário do dia. Mas no final de tudo a festa foi muito boa (as danças).

Durante as aulas, quando sobrava tempo dos ensaios, trabalhamos com bambolês e bolas de encher no EI e no Ciclo. O trabalho com bambolê tinha como objetivo a coordenação espaço X temporal, bem como noções de equilíbrio e o corpo no espaço, uma vez que se variava a colocação dos bambolês no solo e a alternância de pisadas, ora saltitando num pé só, ora com os dois, com alternância dos pés (em zig-zag), enfim, uma grande variedade de formas de realizar este trabalho.

Para que se possa observar bem a execução do aluno, esses exercícios devem ser realizados individualmente, com os demais alunos assistindo, muitas vezes torcendo pelo colega. A maioria fica prestando atenção, esperando a sua vez, outros, no entanto, não tem paciência de aguardar a sua vez, então ficam pedindo para serem chamados ou ficam passeando e se dispersam.

O trabalho com bolas de encher é mais interessante para eles. O objetivo fisiológico deste trabalho é uma melhora respiratória, com uma maior amplitude de caixa torácica, bem como expansão do diafragma e dos pulmões. O objetivo pedagógico foi

direcionado para conhecimento das cores, noções espaciais dos objetos (a bola) em relação ao corpo, (bola no alto, bola à frente, ao lado, embaixo...) e lateralidade (mão direita/ mão esquerda).

Nas turmas de 3ª e 4ª Séries, sempre que o tempo permitia, era realizado um jogo de queimado para as meninas, ou handebol, e os meninos jogavam futebol. As turmas são divididas em equipes, que jogam entre si, quem vencer joga com a outra que estava de fora. Grandes jogos é sempre uma atividade que agrada a maioria dos alunos."

É interessante observar que os registros onde predomina o gênero descritivo, pelas marcas de impessoalidade, dá a impressão ao leitor de que a professora não está implicada no processo, o que não acontece, no caso específico de Marcela. A partir do seu quinto registro, a professora passa a apontar a flexibilidade em relação ao seu planejamento inicial e, de certa forma, parece tornar mais consciente essa necessidade/ ação a partir da escrita dos registros, atribuindo à sua realização algumas alterações no seu procedimento, conforme comenta na entrevista realizada. Transcrevo, a seguir, o sexto, por considerá-lo bastante significativo em relação à ação da professora. Leiamos, então:

"6º Registro

18/10

Sempre ouvi dizer: "Se você não pode com o inimigo, alie-se a ele". Partindo dessa premissa elaborei uma aula. Estava com a turma de EI na quadra, explicando sobre a aula e os alunos não prestavam atenção recolhendo sementes de uma árvore que caíam no chão. Apesar dos insistentes apelos que fiz, nada resolvia. Os alunos catavam as sementes, guardavam, atiravam nos outros, etc... Daí surgiu a idéia e pedi para que cada um pegasse o maior número de sementes que pudesse que depois de determinado tempo veríamos quem tinha sido vencedor. Para o meu espanto, durante o tempo previsto para a "colheita", os alunos permaneceram quietos, em silêncio, concentrados na atividade. Ao final do tempo, sentamos e começamos a contar as sementes recolhidas por cada um. Outra surpresa, muitos alunos sabiam contar em grande escala. Apesar de ter sido uma aula planejada num "insight" o resultado foi bastante satisfatório e algumas professoras recolheram as sementes para fazerem trabalhos em sala de aula.

Nas turmas de 3ª e 4ª séries trabalhamos novamente com o jogo de handebol. Para surpresa, as turmas se desenvolveram de forma a realizarem jogos sem tumultos ou confusões. Durante as partidas pudemos observar alunos que se destacam nesse desporto.”

Cabe destacar que, como foi dito, a professora demonstra refletir sobre o próprio trabalho, alterando-o. No entanto, a forma como organiza o registro, sua dinâmica, seu estilo, alteram pouco, em relação aos anteriores.

4. Os registros de Carla

“Muito Prazer, Sou Leitora.

Não me lembro de ter freqüentado bibliotecas nas escolas em que estudei quando criança. Isto me faz pensar que não vem da escola o meu “gosto” pela leitura. Afirmando isso penso que posso estar sendo injusta com a escola da minha infância, mas não é minha intenção. Muitas coisas boas pude aprender.

Lembro-me, sim, de minha fada-madrinha, tia dedicada, que ao contar histórias, me fazia viajar. Então, nestas viagens, fui a formiguinha que desesperada tentava arrancar seu pé da neve, fui pintinho que guardava no papinho todos seus obstáculos, fui a baratinha que queria muito se casar...

De tanto ouvir histórias e vivê-las intensamente enquanto as ouvia deitada na cama, ao lado de minha irmã, fui construindo o que sou hoje. Como a formiguinha busco ajuda sempre para que consiga superar dificuldades, como Quiquiriqui, o pintinho, reservo os obstáculos como sinais de crescimento futuro- eles deixarão de sê-lo para se tornarem auxílio e como a baratinha aprendi e a cada dia aprendo, a levantar a poeira e dar a volta por cima.

Todos nós temos histórias pra contar. Frei Betto em seu livro Alfabetto, cita varias delas: Rapunzel, Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho. Todas na memória. A diferença é que ele pôde vivenciá-las na escola, como ele mesmo conta no livro. Eu não. Ou será que foram contadas tão sem encanto que não consigo lembrá-las? ... Mas o fato é que sou uma leitora. E atribuo esse fato à oportunidade de, no ambiente familiar, ouvir muitas histórias.

Elas eram contadas muitas vezes sem auxílio do livro. Eram apenas as histórias e nossa imaginação, nosso desejo de entrar nela. Para criar leitores não é preciso muito. Apenas boas histórias e quem as queira contar.

Pesquisa da UNESCO aponta o tripé para a formação de leitores: em 1º lugar vem o estímulo da família, em 2º iniciar a leitura antes dos 12 anos e, em 3º, as Instituições (escolas, bibliotecas ...).

A pesquisa confirma o que disse antes: ouvir histórias quando criança, iniciando-se ainda no seio familiar, constitui leitores.

Atualmente, famílias, na sua grande maioria, não contam mais histórias.

Não podemos, como educadores, cruzar os braços e esperar que pais, mães e avós sentem calmamente e leiam para seus filhos as mais belas histórias. Eles têm suas razões para não mais fazê-lo. Não nos cabe resolver esse "problema". Temos que nos acostumar com esse fato: as avós e tias não contam mais histórias para seus netos. Porém devemos nos acostumar e não nos acomodar. Acostumar para não sofrer, para não adoecermos da tal doença da desesperança. Acomodar, nunca! Acomodação é estado de inércia, que nos contamina a todos e aí nos tornamos menos capazes.

Cabe a escola assumir uma função de formadora de leitores, ocupando um espaço que sempre foi seu e, que a partir da realidade atual se faz mais necessária.

Formar leitores... Mas para que formar leitores?

Fontes como a Revista Veja apontam que:

"Quem lê tem uma vida muito mais ativa e bem sucedida; a leitura dá subsídios para refletir sobre o mundo e a condição humana".

E ainda que isto não bastasse, traz:

"Leitura por prazer é um dos meios para se construir uma sólida vida emocional e mental; o prazer é um caminho barato e nos ajuda a melhorar em todos os sentidos."

O SAEB divulgou pesquisa onde a prática de leitura é apontada como uma das razões para o bom desempenho escolar. Por todas as razões aqui argumentadas, diante de tantas evidências, é impossível negar o papel da escola na formação de leitores. Não é possível imaginar escola que não lê, professor que não lê, aluno que não lê.

Agora cabe a pergunta: ler o que? Que tipo de leitura estamos falando?

É preciso ter clareza de que leitura estamos nos referindo. Não são as leituras ditas "escolarizadas" (escolarizadas porque servem apenas no universo da escola, aquelas presentes em algumas cartilhas). São as

leituras de um mundo real, presente nos out door, nas telas dos pintores, nos letreiros, nos olhos das pessoas, nos variados livros ... É a leitura que dá prazer e também a que informa, educa, orienta. É dessa forma que podemos desescolarizar a leitura, ou melhor, é possível escolarizarmos de forma mais significativa, mais atraente, mais agradável (Magda Soares).

O que nos compete é instigar a porção leitora que existe em cada um de nós.

Lê-se por prazer. Há os que lêem para informar-se, para divertir-se, mas acima de tudo leitura é possibilidade de pessoas mais libertas, mais autônomas, mais donas de suas vozes.

O prazer deve ser a porta de entrada de leitura. Formamos leitores pela magia de sonhar, imaginar, viajar. Depois, passada essa etapa, aparece outro leitor: o que lê mesmo que sem texto aparente, que sabe colocar os pingos nos ii. Esse é o leitor que a escola precisa formar!

Então, professores inundem as salas de aula de leituras, inventem histórias com e para seus alunos e depois, feito isto é só aguardar (sempre com os braços descruzados) por um país de verdade. Aquele feito por homens e livros, como já afirmara há tanto tempo Monteiro Lobato.

Há muitos leitores esperando por nós. Basta um primeiro e sonoro "Era uma vez ..."

Nas minhas leituras, nunca mais esqueci: "por onde passar deixe raízes". Comece desde já: leia um livro, conte uma história.

Carla"

Assim Carla se apresenta: leitora e eu acrescento: também escritora. Lê e escreve com prazer, o que se evidencia nos vinte registros que me entregou. Seus textos são longos, abordando diferentes assuntos, quase todos voltados para as questões que se apresentam na Escola Flamboyant e que a afligem. Aborda, entre outras, questões relacionadas ao planejamento e avaliação, assuntos que se imbricam na sua ação junto às professoras, uma vez que acredita que esses instrumentos, se bem utilizados, facilitarão o desenvolvimento de um bom trabalho, o que contribuiria para a escola manter índices elevados de aprovação dos alunos. Nesse sentido, discute a interdisciplinaridade e a cultura, refletindo, assim, sobre a forma de organização do trabalho docente. Ainda na mesma perspectiva, acredito eu, preocupa-se com o processo de alfabetização/leitura, tanto assim que dedica cinco registros ao tema. Em

alguns dos seus registros dialoga com os escritores lidos, deixando evidente as marcas da intertextualidade.

Suas leituras estão relacionadas a temas teóricos, mas também lê romances, contos. Procura estimular suas colegas a lerem, apresentando os livros de maneira a despertar no outro a curiosidade pela leitura. É prolixa ao expor seu pensamento, tanto conversando quanto escrevendo. Defende, na maior parte das vezes, suas idéias de forma veemente, “apaixonada”. Sua escrita tem característica predominantemente argumentativa e com essa força argumentativa presente em seus discursos envolve o leitor.

Seus registros apresentam, de maneira geral, uma dinâmica semelhante: aborda um tema, defende seus pontos de vista e, algumas vezes, traz citações de autores que contribuam para enriquecer o “debate”, conclui o texto sem, no entanto, “fechar” possibilidades para a continuidade da discussão sobre o assunto em pauta. Mesmo nos quatro registros em que descreve as reuniões pedagógicas que organiza e coordena ressalta seu tema principal e apresenta, em síntese, as argumentações em torno do assunto. Dá título a somente três dos seus registros.

Até o mês de outubro manteve uma certa regularidade na sua escrita, me entregando, em média, três registros por mês, mas em alguns meses chega a quatro, a partir de novembro eles escasseiam. Carla digita seus registros no computador da escola, mas, algumas vezes, já os traz rascunhados de casa.

Refletindo sobre os registros das professoras, percebo que, embora haja marcas pessoais, de maneira geral eles apresentam características estilísticas e composicionais que os aproximam, recorro à Bakhtin. Esse autor, conforme citado anteriormente, comenta que “o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado”, (1992:284) levando-me

a compreender as aproximações entre seus estilos, assim como também a sua estruturação, entendendo que o fato se justifica uma vez que todos estão referidos ao mesmo gênero discursivo.

Capítulo 4:

O currículo na Escola Flamboyant: temas mais abordados

"Bom, pude perceber que a função da escola é oportunizar aos alunos conhecimentos que eles não possuem e valorizar o que trazem de sua vivência. Considerando Cultura como o modo de vida de um grupo (suas religiões, idéias, trabalho etc) não podemos deixar de lado toda essa bagagem do aluno para valorizar a nossa cultura o que nós achamos certo e melhor. É preciso estar sensível às diferenças e "abrir o leque" para que o educando que queremos formar saiba que existem várias culturas e que para ele é importante transitar nessas culturas e, principalmente, respeitá-las."

Andréia- 09/08/04

Capítulo 4:

O currículo na Escola Flamboyant : temas mais abordados

Ao estudar os textos falados e escritos produzidos pelas professoras busquei identificar a diversidade de temas presentes nos seus discursos e que remetem ao gênero currículo, possibilitando, assim, perceber a ocorrência de determinadas falas que se aproximam e, de alguma forma, constituem seu conteúdo temático, estudos esses que permitem considerar o currículo como um gênero do discurso. Destaquei, assim, algumas expressões-chave como essência dos temas que foram abordados e apareceram com frequência nas falas das professoras, temos então: saberes comuns da escola/ conhecimento escolar; disciplina/ indisciplina; desenvolvimento ortográfico; aulas de matemática; planejamento curricular/ avaliação. Observa-se, assim, que os discursos das professoras reproduzem alguns dos conteúdos temáticos identificados como pertencendo ao gênero de discurso sobre o currículo, trazendo, também, as peculiaridades relacionadas às situações em que são produzidos.

Observei que há formas estilísticas e composicionais que se diferem nos registros, uma vez que cada uma das professoras participantes da pesquisa apresenta estilo próprio. Porém, como já dito anteriormente, eles apresentam pontos em comum uma vez que esses registros se referem ao *gênero discursivo* currículo. Conforme proposta da pesquisa desenvolvida, as professoras faziam o registro depois de realizada a atividade, em forma de relatório, tecendo comentários sobre o dia a dia de suas salas de aula. Em sua maioria usaram como suporte para seus registros um caderno grande, de capa dura, espiralado. Somente Carla me entregou em folhas soltas, uma vez que escrevia os textos utilizando o computador e os imprimia. Os registros realizados em cadernos eram redigidos a caneta e as professoras utilizavam o *liquid-paper*, apagando possíveis marcas de alteração naquilo que era escrito. As professoras, ao organizarem seus registros, não seguiram a cronologia dos dias da semana, escrevendo de acordo com as suas possibilidades.

Segundo Bakhtin, “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (1992:285). Assim, nenhuma mudança penetra no sistema da língua sem ter sido testada, utilizada, por longo período, passando pelo “acabamento do gênero”. Os enunciados e as formas que assume o discurso concreto, real, entre professoras e alunos, são como elos entre sociedade, língua e cultura. Dessa forma, a apreensão e interpretação dos gêneros discursivos presentes na vida social faz entender a linguagem como mediadora dos movimentos da história e das transformações culturais.

Nesse sentido, refletindo sobre os registros das professoras, cabe pensar um pouco mais sobre o conceito bakhtiniano da enunciação, concebendo assim a interpenetração entre forma e conteúdo. Nessa perspectiva, a forma do texto se constitui na maneira pela qual e na qual o autor expressa seu movimento criador. Forma e conteúdo, então, estão unidos na construção do enunciado.

“Eu devo experimentar a forma como minha relação axiológica ativa com o conteúdo, para prová-la esteticamente: é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento, por meio da forma eu expresso meu amor, minha certeza, minha adesão.” (Bakhtin;1998: 58)

Conforme comentei, as professoras usavam diferentes formas para organizar seus registros, e não há mesmo a correta ou a melhor. O conteúdo engendra a forma e a forma, por sua vez, também altera o conteúdo. Conteúdo e forma se fundem, no texto, estabelecendo uma relação dialética entre ambos. A linguagem verbal escrita, então, dá forma aos registros estudados, refletindo, também, o conteúdo das professoras, suas concepções sobre o objeto do conhecimento, sobre os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que o autor está presente no encontro da forma com o conteúdo.

É nas situações concretas da vida que a forma e o conteúdo dos enunciados se unem, ganham sentido. “A forma em si e por si não necessita ser necessariamente agradável (...) o que ela precisa ser é uma avaliação

convincente do conteúdo”. (Bakhtin;1976 : 22) O discurso na vida assim como o discurso na arte são produções sociais. “O estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social” (Bakhtin;1976: 4).

Andréia conta:

“Tudo para a minha turma dava certo, tudo o que eu fazia dava certo; e chegou a Monique. Aí, eu pensei: “Monique está querendo bagunçar a minha turma. Meu Deus, a garota grita, a garota canta; a garota tem nove anos, não sabe nada.” Aí, quando eu comecei a escrever sobre isso, eu falei: “Pô, Legal. Mas o que é que eu fiz pra Monique, de repente, se interessar? O que é que eu tenho feito para a Monique melhorar”? Chegou um momento que eu falei assim: “Caramba, eu estou escrevendo um monte de mal da garota, falando cobras e lagartos, e o que é que eu fiz para ela melhorar”? Tá entendendo? Começou a mexer com a minha prática”.

O enunciado, portanto, depende da forma, mas a ultrapassa, pois seu significado é encontrado na vida social, conforme percebemos no discurso de Andréia. Concebido apenas lingüisticamente fica oco, uma vez que é o contexto social que nele penetra que o torna significativo. O discurso pressupõe, então, a interação verbal onde as vozes do autor misturam-se às vozes de outros sujeitos: cada enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados.

“O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existiria, algo novo e irreprodutível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza,etc).” (Bakhtin; 1992:348)

Esse processo criador, no entanto, não fica a cargo somente do autor-falante mas também do leitor- ouvinte. Segundo Bakhtin todo enunciado é elaborado em função do ouvinte, que tem um papel ativo na comunicação verbal.

“Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (do meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.” (1992:321)

Nesse sentido, aquele que lê-ouve também tem uma participação nesse processo como co-criador, estabelecendo-se, assim, segundo Bakhtin, um triângulo composto pelo autor-falante, aquele que enuncia; o herói, o objeto do discurso e o leitor-ouvinte, o interlocutor, constituindo-se, dessa forma a rede de interação social.

A relação que se estabelece entre o autor, o herói e o interlocutor se realiza, portanto, nos gêneros do discurso. Como dito anteriormente, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros do discurso (Bakhtin; 1992:279). O autor falante-escritor, ao escolher formas para expressar suas visões de mundo, estabelece negociações entre subjetividade e cultura, e nessa interação revela sua posição social, portanto, “a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto” (idem, p.313). O “querer dizer” do locutor, então, se concretiza ao escolher determinado gênero.

Assim, o autor-falante-escritor é influenciado pelo seu ouvinte-leitor ao criar imagens, concepções a seu respeito, o que o leva a presumir suas respostas, tornando-as, de certa forma, presentes no enunciado. Nesse sentido, Andréia comenta:

*“Mas o registro para você (refere-se à pesquisadora) também foi uma coisa diferente, até porque eu nunca tinha feito. Eu nunca sentei: “vou escrever sobre isso essa experiência que eu tive aqui”. Então, foi legal. Esses poucos registros, que eu conto nos dedos da mão, foram muito legais para mim; e eu fiquei assim pensando um monte de coisas. **Aí, primeiro eu falei “Vou ter que fazer um registro bonitinho”. Porque a primeira impressão de você escrever para alguém é de você ficar cheia de cautela, cheia de medo; a outra pessoa vai ler. Aí, depois, você relaxa, escreve. Aí, foi fluído; até escrevi bem relaxadamente a minha experiência.**”³⁷ Foi uma oportunidade de refletir. Eu gostei muito de ter feito esses registros. Mas eu tenho certeza que não vai ser uma prática. Eu não vou conseguir. Eu nunca tenho tempo de fazer isso. Mas se eu puder, eu juro que eu vou tentar. Mas eu acho que não vai dar muito certo.*

Nessa perspectiva, trabalho com os registros das professoras. Relembro ainda que, segundo o conceito de história de Benjamin (1994c),

³⁷ Grifo meu.

ao rememorar o vivido fazemos com o olhar do presente, portanto não o recuperamos de modo idêntico, o “eu” que escreve não é idêntico ao “eu” lembrado. Nessa perspectiva, Bakhtin, analisando a autobiografia, afirma que a escrita de uma vida não coincide com a vida do autor:

“Se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro como *narrador*³⁸ (ou escritor), fora do tempo-espço onde o evento se realizou. É tão impossível a identificação absoluta do meu “eu” com o “eu” de que falo, como suspender a mim mesmo pelos cabelos”. (Bakhtin; 1998:360)

Passo agora, então, ao estudo dos assuntos que afloraram com maior intensidade nos discursos escritos nos registros das professoras.

A) Os temas mais abordados nos registros

As diferentes funções ocupadas pelas professoras participantes da pesquisa, assim como a especificidade de cada uma das turmas regidas por essas professoras, provavelmente foram fatores que influenciaram nos temas recorrentes nos registros de cada uma delas. Dessa forma, como citei, destacaram-se: saberes comuns da escola/ conhecimento escolar; disciplina/ indisciplina; desenvolvimento ortográfico; aulas de matemática; planejamento curricular/avaliação como temas recorrentes nos registros das professoras regentes e que aparecem também nos registros de Carla, reforçando o interesse nas discussões que envolvem esses assuntos.

1. Saberes comuns da escola/ conhecimento escolar

Todo conhecimento (...) deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.

(Walter Benjamin)

Ao associar a apropriação do conhecimento à tecelagem de um tapete artesanal que, com seus desvios e imperfeições o distingue dos

³⁸ Grifo do autor

demais, tornando-o único, autêntico, Benjamin (1995:264) destaca a singularidade com que cada sujeito, nas interações que estabelece com o mundo sócio, cultural e natural, tece seus conhecimentos. Nessa perspectiva, entendo que o conhecimento é pessoal, evoluindo com o tempo e a experiência, acredito que ele se constitui culturalmente, em interação com os outros participantes da cultura e de forma contextualizada, quando a prática pedagógica do professor possibilita ao aluno compreender e estabelecer relações entre suas vivências e aquilo que é produzido nessa prática.

Beth demonstra a sua grande preocupação com o “conhecimento sistematizado” que, segundo a professora, “vem sendo ensinado ao longo dos anos”. Seu registro transcrito abaixo, sem data, foi escrito após meu pedido para que comentasse as “expressões-chave” que retirei de seus registros anteriores. Foi o décimo registro entregue, em um total de vinte. A esse a professora dá o título de “Quanto aos saberes comuns da escola...”. Nele destaca-se o paradoxo estabelecido entre os conteúdos trabalhados e a forma como os apresenta, gerando, em contrapartida, o interesse ou não demonstrado pelos alunos, o que provoca a “disciplina” ou a “indisciplina” em sala de aula.

“Quanto aos saberes comuns da escola...”.

“Quando me refiro ao que é comum da Escola, preciso esclarecer que trata-se de uma referência do que vivi durante toda a minha vida escolar e que hoje comecei a desconstruir.

O comum da Escola é o conhecimento sistematizado, que consta nos livros didáticos e que vem sendo ensinado ao longo dos anos.

O comum da escola é a explicação do conteúdo no caderno e depois os exercícios para verificação e fixação da matéria.

O comum da Escola é o que os pais esperam da Escola e não compreendem quando você tenta explicar que as “coisas” mudaram e a escola também precisa mudar.

Eu acredito, de fato, que a escola já não suporta os antigos modelos, no entanto, as exigências da sociedade ou mesmo dos professores da 5ª série (no meu caso), me fazem voltar um pouco ao que é “comum da

escola" desde os primeiros anos em que comecei a freqüentá-la."

Retomando Benjamin e a comparação que faz da apropriação do conhecimento com a tecelagem de um tapete artesanal, podemos pensar que, assim como o tapete, o "saber" que se constrói ao longo da vida se organiza em uma rede de interconexões, sendo que cada um de nós cria sua própria rede, estabelecendo relações entre os "saberes" que já possui e os novos "saberes" que nos são apresentados.

Para fins de estudo, destaquei o registro acima da professora, sintetizando seu discurso como "os antigos modelos", as exigências da sociedade e dos próprios colegas e, em seguida, transcrevo outro por considerá-los paradoxais, uma vez que no seguinte Beth ressalta o interesse e as necessidades dos alunos, o que implica no desempenho da tarefa proposta e, conseqüentemente, na "disciplina" em sala de aula.

"Rio de Janeiro, 28 de maio.

(sem título)

De acordo com o calendário escolar, hoje deveria ser aplicada a avaliação quinzenal.

Programei um teste de Ciências sobre alimentos e recursos naturais, porém não consegui organizá-lo a tempo. Por isso, iniciei a aula sobre "vitaminas" e me estendi um pouco mais.

A princípio, achei que a aula ficaria comprometida por uma certa desorganização minha em relação ao teste, mas no decorrer da aula, eu notei que o assunto era de interesse geral. Então, falamos sobre a importância da alimentação variada, por conta das vitaminas presentes em diversos alimentos; sobre doenças causadas pela alimentação inadequada, como o excesso de açúcar, gordura e principalmente das dietas que causam sérios problemas à saúde.

Os alunos contribuíram bastante com experiências pessoais, trazendo, inclusive, informações novas para mim.

Outras aulas, planejadas anteriormente, não obtiveram tanto sucesso quanto esta.

Ao final, sugeri que o mural de fora, fosse montado sobre as vitaminas.

O teste realmente teve que ficar para a próxima aula."

A professora trabalha com o que Santos (2001) chama de conhecimento regulação, em uma aproximação desse conceito de Santos com os conhecimentos instituídos no processo de escolarização. Contudo a dinâmica dessa aula, que possibilita a participação dos alunos quando falam de seus conhecimentos adquiridos na cultura onde estão inseridos, permite que se vejam como produtores de conhecimento/cultura e assim estes podem se transformar em conhecimento emancipador. O interesse despertado pelo assunto, a forma como a professora o desenvolve, num processo de negociação entre “o que é comum da escola” e os conhecimentos dos alunos, os leva a uma participação “disciplinada”, em sala de aula.

Embora Beth perceba que “as coisas mudaram e a escola também precisa mudar”, ainda assim preocupa-se com a transmissão de conteúdos instituídos no processo de escolarização. Os alunos, no entanto, se envolveram nesse discurso curricular, imbricando-o com suas experiências pessoais. Em conversa gravada que se realizou no dia 05 de julho, após a entrega do registro “Quanto aos saberes comuns da escola...”, a professora reafirma seus conflitos e o modo como trabalha:

Entrevistadora:

E aí, apesar da contradição, você continua...

Beth:

*Pois é. Eu acho assim: eu tento fazer uma prática cada vez mais próxima do que eu acredito. Né? Mas eu acho... eu não consigo deixar também de ver esse outro lado. Entendeu? Dessa preocupação com que os pais esperam quando pegam o caderno do aluno, né? De repente, eu sei que eu posso muito bem trabalhar várias coisas sem escrever nada no caderno um dia e saber que aquilo vai render muito mais. Mas, ao mesmo tempo, eu sei que eu preciso de algum registro, de alguma coisa, porque eles pedem isso o tempo todo: eles querem ver lá o trabalhinho no caderno, a explicação; depois o exercício a, b, c, d, não sei o quê. Né? Então, aí, eu tento, pelo menos, aproveitar ao máximo isso. Por exemplo: eu estava pensando numa folhinha com uns exercícios que eu fiz ontem de revisão de gramática. Então, eu pensei **“Eu vou trabalhar gramática porque, no saber comum da escola eu vou trabalhar gramática, vou trabalhar lá verbo, tempos verbais, pronomes, mais não sei o quê; mas eu vou dar, pelo menos, as informações verdadeiras, eu não vou inventar informação tipo: “Titia vai comprar não sei o quê”; “O carro é bonito”. Eu não vou dar.***

*Entendeu? Eu botei lá na minha folhinha: “O homem polui o ambiente quando faz isso, não sei o quê, não sei o quê lá”. Né? **Eu procuro botar, pelo menos, informações verdadeiras nos exercícios que eu faço. Eu acho que já diferencia de uma prática que eu via na minha época, que era nada com nada.** Né? Você coloca uma frase que, sei lá, não tem nada a ver: de natal; outra frase de títias; de papai; de Beto viu a uva, como eu vejo lá na minha outra escola. Entendeu? Eu tento colocar informações verdadeiras ali naqueles exercícios, pelo menos porque eu acho que alguma coisa fica daquilo. Não é? Não é uma mentira. Não sei. Eu acho que é uma dificuldade também essa de deixar os modelos comuns, deixar o que é comum da escola. Né? Porque, de vez em quando... de vez em quando não: quase sempre eu me vejo fazendo também. E de muitos também, não é só meu não. (conversa com Beth em 05 de julho).*

Beth enfatiza a importância de vincular os conhecimentos “trabalhados” junto aos alunos com as vivências das crianças. Nessa perspectiva, se remete ao seu tempo de aluna, comentando o trabalho realizado pelos professores, que se mostravam, nesse aspecto, despreparados para exercerem tal função, tendo presente a realidade dos alunos. Assim pensando, os estudos sobre os processos culturais presentes na nossa sociedade seriam de grande valia se incorporados na formação inicial e continuada dos professores.

Andréia dedica um dos seus registros a falar sobre os conhecimentos que considera serem importantes para a formação de seus alunos. Escreve, então:

“Registro da semana (09 a 11/08)

Iniciei essa semana falando de Olimpíadas, onde começou? Qual a importância dos jogos olímpicos para o mundo? Enfim uma série de questões importantes, ou melhor que eu acho importante para a formação cidadã, apesar de não ser um conhecimento utilizado no dia a dia. São histórias da humanidade que provavelmente eles não têm acesso direto, acho que é o papel da escola de Ensino Fundamental, pois é fundamental conhecer a História da sociedade, das civilizações antigas, essa cultura global que se relaciona com a local.

Eles se interessaram muito pelo tema, pelos esportes e também pela mitologia grega, comecei a contar as histórias dos Deuses, da Guerra de Tróia e dos monstros, através do Livro de Monteiro Lobato. Ficaram fascinados.

Cada um escolheu um ser fantástico da mitologia e retratou num desenho e escreveu sua história. Pedi

também que criassem diálogo entre os Deuses a fim de trabalhar com essa tipologia textual (travessão e outros pontos). Para variar, me questionei em alguns pontos: será que não estou querendo retomar uma escola que já não existe? Comecei a pensar que o mundo hoje de Internet, revoluções tecnológicas, televisão, enfim, não há espaço para livros de Monteiro Lobato, que dirá para a mitologia grega... O que isso vai importar, ainda mais, para as crianças da minha turma. Ah... Chega! Isso é muito preconceituoso. Eles já são tão carentes de tudo, acho melhor trazer tudo que puder para acrescentar.

Estou meio confusa, aliás sempre confusa...

Quando cheguei no C.E. a Carla (orientadora) falou o tema: Cultura, veremos se conseguirei "desconfundir".

Bom, pude perceber que a função da escola é oportunizar aos alunos conhecimentos que eles não possuem e valorizar o que trazem de sua vivência. Considerando Cultura como o modo de vida de um grupo (suas religiões, idéias, trabalho, etc) não podemos deixar de lado toda essa bagagem do aluno para valorizar a nossa cultura o que nós achamos certo e melhor. É preciso estar sensível às diferenças culturais e "abrir o leque" para que o educando que queremos formar saiba que existem várias culturas e que para ele é importante transitar nessas culturas, e, principalmente, respeitá-las.

Após nossas discussões eu achei melhor contar todas as lendas da mitologia grega e o que tiver de melhor na História da Grécia. São esses fatores que enriquecem a formação do aluno e nos fazem tornar as aulas mais prazerosas e menos rotineiras. Enfim não é só de cultura escolar que se faz a escola."

Assim como Beth, Andréia demonstra a preocupação com os conhecimentos a serem "trabalhados" na escola e a sua contextualização em sala de aula. Também Andréia elabora um registro a meu pedido, escrevendo sobre as "expressões-chave" que retirei de seus registros anteriores. Foi o décimo quinto registro entregue:

"Função social da escola

(sem data)

(conteúdos x conhecimento informal x outros)

Para mim a principal função social da escola é educar através do conhecimento. E o que nós vivemos hoje afasta cada vez mais a escola de sua função primordial. Hoje nós temos que ensinar a falar, a sentar, dar amor, além de suprir outras necessidades da família. Essa

super responsabilidade atribuída à escola atrapalha a realizar o que de verdade a escola pode fazer para ajudar a transformar a realidade dos meninos, que é proporcionar conhecimentos, experiências, aprendizagens que sejam significativas para eles transitarem em realidades diversas. Eu acho importante considerar os conhecimentos que eles trazem, informal e muito rico. Mas esse deve ser um ponto de partida para construir os conceitos formais e científicos.

Situando, na minha realidade da escola, eu vejo que meus alunos precisam consolidar a leitura e a escrita, ainda que nem todos estejam escrevendo e lendo como eu gostaria, sei que todos avançam nesse processo, e também nas operações matemáticas que agora nesse período eles já operam mais no abstrato com continhas, sentenças. Antes operavam mais no concreto em situações-problema vividas na sala de aula. Durante todos esses meses que passamos juntos vi como foram construindo seus conhecimentos, errando e acertando, as experiências que relatam, as coisas que queriam aprender.

Várias vezes fiquei confusa em relação à minha função: será que me preocupo em "lançar conteúdos"?, será que valorizo mais os conhecimentos que eles já têm? O ano está acabando será que vai dar tempo de "dar tudo"?

Várias vezes me questioneei: e a tal "cidadania"? E as aulas de democracia? E a "solidariedade"? Aprendi que essas coisas não se ensina com aulas e planejamento, mas sim cumprindo o meu papel de mediadora de informações, de educadora, isso se aprende nas relações estabelecidas na sala e na escola, com o respeito pelo ser (nossa, estou tão profunda me empolguei com as eleições e estou pretendendo me candidatar).

Resumindo, criança na escola tem é que aprender a ler e escrever e contar, além de se apropriar de conhecimentos históricos, geográficos, que os ajudem a compreender os fenômenos naturais e científicos. E o papel da escola é contextualizar e dar sentido a esses conhecimentos. Além (nossa já escrevi além 1000 xs) de estar aberta ao diálogo com aluno, respeitar a diversidade e individualidade, incentivar a expressão e crítica dos alunos e desenvolver capacidades e competências para os alunos articularem seus conhecimentos.

Muitas pessoas reclamam que a escola é a única instituição que não muda, não evolui. Eu concordo em parte porque fazer uso da tecnologia em favor da Educação eu acho ótimo, agora essas mudanças que fazem a escola perder a essência de instituição formadora de opinião e lugar de conhecimento e transformação me assustam, pois a escola passa a ser um instrumento

político para atender aos interesses de grupos ou partidos.

Vira espaço de alienação, restaurante, simples lugar onde ficam as crianças, dinheiro garantido pela bolsa escola, etc.

Andréia, ao comentar, durante a entrevista, as reflexões provocadas pelos momentos de escrita, fala também sobre seu incômodo em relação ao que chama de “currículo oculto”, apontando nele aspectos repressivos:

*“É. Tem uma coisa também que era a questão das situações assim... **como se fosse o currículo oculto**. As coisas vão acontecendo por fora e você tem aquela obrigação: “Ah, eu não posso trabalhar isso. Por que é que eu vou ficar trabalhando, falando sobre isso se eu tenho... por que é que eu vou falar do eclipse lunar, se eu estou na época de dar outra... estação do inverno? Se eu estou na época de dar vegetais, em Ciências. Ah, eu não vou pular esse livro. Não posso falar disso que passou na televisão, nem o que eles viram no jornal. Eu tenho que dar o que eu tenho que dar no meu planejamento”. Tem isso também. Eu, quando fui fazer o registro, falei assim “Nossa, mas que coisa ridícula que eu escrevi! Não tem nada a ver. Eu podia muito bem ter trabalhado com isso”. Outra questão é a questão da...*

Ah, outra questão também é o negócio da festa, porque está enchendo o meu saco: festa junina, mês de junho. “Ah, porque São João, São Pedro tá lá, e vamos fazer festa.” E eu queria dar meus conteúdos, não sei o quê, estava de saco cheio: “Por que criança tinha que saber disso, de São João, de São Pedro...?” Só que, depois quando eu comecei a escrever, é que eu pensei quanta coisa eu tinha trabalhado ali, que eu não tinha percebido. E a organização... até a própria bandeirinha que eles estavam fazendo, tanta coisa que eu podia trabalhar... E eu tava trabalhando aquilo ali como se fosse uma coisa qualquer, uma coisa boba, inútil, que não servia de nada para enriquecer eles”.

À pergunta da entrevistadora sobre sua relação com esses conteúdos formais, Andréia responde:

*“Olha, agora, eu lido de maneira mais natural. Por quê? Porque eu vejo... não é querer **nivelar por baixo** e falar “Ah, meus alunos sem saber ler e escrever, somar e diminuir”. **Não é querer nivelar por baixo. Mas eu vejo que têm coisas que são próprias da idade**. Tem coisas que são próprias para criança de 8 ou 9 anos. Não adianta querer dar fração porque tá no livro, porque tá no planejamento; que tem coisas que estão de acordo com a evolução mesmo, da maturação da criança, com a evolução mesmo do pensamento. Tem coisas que os meus alunos não se apropriam. Não tem essa coisa ainda de abstrair; de fazer essas contas; determinado tipo de texto. Tem que ver que tipo de texto é dado a eles. Tudo bem. Tem que trabalhar **diversidade textual**? Vamos trabalhar; mas*

que tipo de texto? Só por que está no planejamento? Trabalhar com bula, por exemplo: está no livro. Ou então tá no planejamento. Ué, e a diversidade textual? Vou trabalhar com a bula porque é bonitinha; porque a minha orientadora vai me elogiar porque eu trabalhei com troço diferente? Não. Vou trabalhar com bula se surgir necessidade. Entendeu? Eu estou lidando de maneira mais natural. Eu era muito rígida com isso: "Ah, tem que dar isso até não sei em que ponto no bimestre. No outro bimestre tem que dar até aí". Mas eu acho que têm algumas coisas que não podem faltar: tipo uma boa seleção de textos; né, a criança ler bastante, escrever; botar a criança para fazer produção. Criar... eu faço assim: conto muito a história embaixo da árvore. Leitura. Não é não dar o texto no quadro, mas estou trabalhando com a leitura, agora eu fiquei mais flexível com isso. E a criança, tendo bastante contato, criança do ciclo.

Carla, no registro em que comenta um dos Centros de Estudo que coordenou na Escola, reflete sobre as indagações/inquietações das professoras e aponta algumas possibilidades de trabalho:

Registro 24/06/04

COORDENADORA PEDAGÓGICA - CARLA

No nosso último Centro de Estudos sobre interdisciplinaridade, trouxe um texto de Rubem Alves, "Perguntas de Criança" em que nos diz o quanto a escola ensina coisas desinteressantes aos alunos, distante daquilo que querem aprender. Não os levamos a ter curiosidade, desejo de aprender, pelo contrário, muitas vezes os endurecemos, assim como a nós mesmos a escola também endureceu.

Quando criança, temos curiosidade, inquietação, sede de saber e que ao longo da vida vai se perdendo e a escola contribui muito para isto.

O texto é muito forte, pois toca em pontos que muitas vezes temos vontade de mudar e que nem sempre sabemos como. A própria sociedade cobra da escola uma postura que ela mesma (escola) não acredita mais. Uma escola conteudista, onde a informação se sobrepõe ao conhecimento, onde não há espaço para as descobertas, para as perguntas.

Foi muito produtiva a reflexão acerca do texto, que se encerra dizendo:

"Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a

instituição "escola" que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão... Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer perguntas que faziam quando eram crianças."

E o que este texto tem a ver com interdisciplinaridade? Tudo. Se queremos uma postura interdisciplinar temos que rever nossa prática, "beber água em outros ribeirões". Uma postura interdisciplinar requer um professor "ligado", que sabe como e onde encontrar possíveis respostas às questões surgidas no cotidiano.

Após a leitura do texto, analisamos o perfil de cada um de nós a partir das diferentes competências definidas por Ivani Fazenda. Uma professora teve a preocupação de saber se alguma competência era mais importante que outra. Concluímos que não. O importante é percebermos que somos diferentes, pois cada um tem sua característica, porém a nossa prática pedagógica nos impulsiona a estar a todo momento buscando qual o melhor caminho. Em alguns momentos somos mais afetivos, em outros somos mais organizados, reflexivos e assim vamos construindo o nosso cotidiano.

Lembro aqui como escreveu Maria T. Esteban, em um de seus textos:

"O cotidiano se constitui de espaço/tempo de imprevisto. Sua previsibilidade, no entanto, não significa a inexistência de largos momentos/lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza."

Então, este cotidiano vai desenhando novas formas de atuação do professor, um novo olhar sobre o outro, sobre si mesmo e sobre sua prática.

Analisamos uma prova de uma escola particular, observando alguns pontos, tais como:

- organização
- presença de interdisciplinaridade
- pontos positivos e negativos
- aspectos que se destacaram

Foi um trabalho bastante produtivo, pois através deste instrumento, pudemos pensar um pouco sobre características marcantes da interdisciplinaridade, como a formação de conceitos; as atividades que descaracterizam a interdisciplinaridade e a avaliação como um reflexo direto da prática, uma vez que ela é parte do processo, isso significa dizer que a forma

de avaliação está diretamente relacionada a sua opção metodológica. Quando buscamos formar alunos críticos, reflexivos, interativos, nossa avaliação jamais poderá ser aquela em que estes aspectos não se fazem presentes.

A professora Andreia, assim como outras, levantaram a questão que nunca se cala: *"temos que realizar uma aula prazerosa, formar alunos críticos, com conteúdos significativos, interdisciplinares... Tudo bem, porém, e os conteúdos específicos das matérias, eles não são necessários?"* Acho que ela estava se referindo aqueles presentes nos livros didáticos e que, com certeza, tem seu espaço na escola e na vida, fazem parte do currículo escolar.

De fato eles são importantes, mas é necessário que saibamos socializar estes conhecimentos de forma significativa e contextualizada.

São tantas as dúvidas, a inquietação faz parte da rotina de nossos CEs, afinal é através destas desconfortos que podemos desconstruir para construir.

Os professores avaliaram de forma positiva o CE. As dúvidas que no início estavam muito grandes foram amenizando, porém sei que o tema é bastante complexo. Fica a curiosidade, o desejo de buscar mais, de procurar outros ribeirões.

Lopes (2006:33) ao estudar "o papel das comunidades epistêmicas na circulação de discursos que produzem as políticas de currículo" reflete sobre o "discurso em defesa da cultura comum". As questões apresentadas por Beth, Andréia e Carla sobre os conhecimentos/saberes que devem circular na escola, de certa forma, corroboram as reflexões de Lopes. Segundo essa autora, as discussões que giram em torno de uma cultura comum e, conseqüentemente, de um currículo comum aproximam o currículo escolar da pluralidade cultural e, nesse contexto, observa-se a existência de uma seleção de saberes que garanta não só a reprodução dessa cultura, mas também que atenda as "finalidades educacionais e sociais da escola". Contudo, segundo a autora, diversas vezes o estudo do currículo acaba sendo reduzido

"ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares." (2006:42)

Esclarece então que:

“esse processo de tornar determinada seleção da cultura como um currículo comum inscreve as políticas de currículo nas lutas sociais entre o universal e o particular.” (Lopes; 2006:42)

Assim me parece ser constante a tensão entre “oportunizar aos alunos conhecimentos que eles não possuem e valorizar o que trazem de sua vivência”. Assunto esse presente nos discursos das professoras e também de autores, como Lopes, que estudam questões relacionadas às políticas curriculares.

Refletindo sobre os discursos das professoras da Escola Flamboyant, me parece que as principais dúvidas, que giram em torno desse tema, dizem respeito às seguintes questões apresentadas pelas professoras: quais conteúdos priorizar, com a perspectiva de ampliar os conhecimentos dos alunos; e a forma de garantir o movimento de aproximação e, ao mesmo tempo, de ampliação da cultura desses alunos. Os novos conhecimentos devem ser contextualizados, portanto, devem estar relacionados às vivências dos alunos, o que envolve, então, aspectos metodológicos para a sua realização.

Moreira e Candau propõem estratégias para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico nas escolas que leve em conta a diversidade e a pluralidade cultural no currículo. Esclarecem, então, que isto consiste em

“desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma”. (2003:162)

Essa proposta de trabalho, segundo os autores, não pretende a substituição de um conhecimento por outro, mas que os alunos compreendam as relações de poder envolvidas na hierarquização do conhecimento, as relações estabelecidas entre as diferentes culturas e que

diferentes olhares sobre as manifestações culturais provocam leituras diferenciadas.

2. A disciplina/ indisciplina dos alunos

As discussões relativas à disciplina/ indisciplina dos alunos é tema recorrente nos registros de Beth, sendo que a palavra disciplina aparece em quatro deles, a palavra indisciplina em outros quatro e em dois o assunto é tratado, embora essas palavras não sejam explicitadas. Portanto, o assunto é abordado em metade dos textos produzidos pela professora. Transcrevo um:

*"Rio, 30 de agosto.
(sem título)*

Hoje, logo no início da aula, numa segunda-feira, Cleiton perguntou-me se sairíamos às 15 horas na quarta-feira. Respondi que não. Então, perguntou-me se não haveria aula em algum dia da semana. Novamente respondi que não, porém mais irritada, falei para ele: "Nós acabamos de retornar do feriado e você faz essa pergunta?".

Ele deu de ombros e pareceu não concordar comigo.

Fiquei indignada com tal atitude, imaginando como os alunos "não estão querendo nada com a escola".

Assim como Cleiton, sei que há outros alunos que gostariam de fazer essas mesmas perguntas, mas não as fazem, e acabam demonstrando o mesmo desejo ao ficarem apáticos, indisciplinados, etc, durante as aulas.

Vejo claramente a falta de valorização da escola (e das minhas aulas) pelos alunos, mas vejo também minha parcela de culpa nisso tudo, quando até mesmo eu, algumas vezes, acho minha aula comum e rotineira.

Ainda assim não aceito muito bem atitudes como a do Cleiton.. Jogar bola na pracinha ou assistir TV é, com certeza, muito divertido, mas vale lembrar que também é necessário esperar a vez na hora da substituição, no futebol ou esperar o horário político acabar. Nem sempre tudo é bom na vida. Por que, então, não assumir que na escola também é assim?

Volto a expor ainda que a rotina a qual me refiro é ditada pelas dificuldades que a indisciplina impõe ao dia-a-dia da turma 402."

A professora comenta que talvez os aspectos rotineiros vivenciados na escola determinem a indisciplina, mas questiona: os demais momentos da vida também não o são? Não temos regras a cumprir? Ainda refletindo sobre o interesse ou não nas aulas, demonstrado pelos alunos, gerando disciplina ou indisciplina, Beth escreve:

"Rio, 18 de outubro.

A medida que o tempo passa, a turma parece ficar mais agitada.

Hoje, parece que vieram mais alunos do que a turma realmente tem.

Continuamos o projeto, onde estamos abordando a cultura norte-americana.

Trouxe para os alunos a tradução da música "What a wonderful world" de Louis Armstrong.

Novamente houve uma falha minha: não consegui o CD da música, para tornar o texto realmente vivo.

Conversamos sobre a mensagem da música e fizemos a interpretação mais profunda de alguns trechos, no entanto, já no meio da interpretação oral, a metade da turma estava dispersa.

Por mais que eu pedisse atenção, ou melhor, mostrasse a importância do envolvimento deles na interpretação, a conversa continuava. Numa atitude "não muito didática", disse que falaria apenas para quem estivesse interessado. Os outros alunos concordaram, mas nem assim a turma dirigiu atenção para a atividade em questão.

Fiquei triste, preocupada, frustrada... em ver que não estou conseguindo a motivação necessária para atingir os objetivos propostos. Sinto que não tenho o controle da situação, ou melhor, só consigo o controle (e quando consigo), através de atitudes autoritárias, ameaçadoras. Para mim, na verdade, essas atitudes refletem a falta de controle.

Continuando, passei, então, à interpretação do texto, no quadro, bem pessoal.. Utilizei aquela velha estratégia dos nomes no quadro, dos alunos sem recreio, lembrando que segunda-feira é dia do futebol (e eles morrem sem o futebol). Só assim consegui que a maioria terminasse a atividade".

Beth mostra sua aflição por não ter a receptividade que espera de seus alunos às atividades que propõe. No segundo registro destaca a desvalorização da escola. Questões que se apresentam: o curso desenvolvido até o momento trará para Cleiton e seus colegas possibilidades de continuação dos estudos? Deixam uma perspectiva de, a futuro, conseguirem formas dignas de subsistência? Beth reafirma suas dificuldades na entrevista realizada:

“E a questão mesmo dos conteúdos escolares, que eu já falei... foi bem complicado, foi bem complicado de trabalhar, sabe? Eu podia ter ido muito além e, de repente, não fui por conta desses... dessas dificuldades como é com a disciplina. Foi a mais difícil turma que tive. Isso aí é incontestável, né?”

Muitas vezes não consegue a disciplina que considera necessária para que os alunos atendam ao proposto e esperado por ela na sucessão dos assuntos ensinados e das questões apresentadas, segundo uma “ordem de dificuldades crescentes”.

Na entrevista realizada, tenta explicar esse comportamento:

“Eu tenho poucas meninas, bem poucas meninas em relação aos meninos. Foi outro ponto assim que eu acho que dificultou mais ainda o trabalho, porque eles estão numa idade assim de... testar não, de comando... de testar essa coisa de autoridade, de liderança, né?”

Pensando sob a perspectiva foucaultiana, cabe lembrar os rituais escolares bastante semelhantes nas diferentes escolas: as campainhas; a “necessidade” que se impõe no cumprimento das atividades cotidianas, comuns da escola, segundo horários pré-estabelecidos; as atividades propostas para os alunos, de acordo com prazos semelhantes para todos e seguindo regras rigorosas, enfim, a regularidade, os ritmos de repetição, uma vez que não se pode perder tempo. O uso dos uniformes...

É importante, também, refletir sobre o “esquadrinhamento” e delimitação do espaço: nas carteiras, em sala de aula, normalmente dispostas em fila, onde o movimento contínuo entre elas, mesmo que não se dê, possibilita a vigilância; a disposição dos alunos nas carteiras, organizando-os, muitas vezes, por idade, conhecimento ou

comportamento, técnicas essas que se constituem nas tecnologias da disciplina, tendo como objetivo fabricar corpos submissos.

Beth dedica um de seus registros a falar sobre a socialização dos alunos, o que considera como sendo uma das finalidades da escola. Diz, então:

"Rio de Janeiro, de junho.

Hábitos e atitudes em busca da socialização

A aula de ontem foi bem curtinha.

Os alunos tiveram aula de Educação Física, onde ensaiamos para a Festa Junina. Os alunos que não estão ensaiando ficaram confeccionando bandeirinhas para o pátio e uma minoria ficou na sala, realizando uma produção textual.

Até que hoje conseguimos ensaiar.

Após o ensaio, voltamos para a sala e eu fiquei pouco tempo com a turma, pois tive que ir ao "Treinamento de voz" na CRE. A Diretora deixou que alguns alunos terminassem o trabalho e depois os liberou para recreação.

Hoje, vários alunos da turma, logo que eu cheguei, vieram me contar a respeito de uma briga ocorrida no dia anterior. Disseram, inclusive que outros alunos, expectadores eufóricos do espetáculo, não separaram a briga. Pelo contrário, incentivaram.

Diante deste fato fiquei muito chateada por diversos fatores: primeiro, percebi que a disciplina, a muito custo, consigo "controlar" (essa é a palavra correta) na sala de aula, no entanto, vejo que os alunos não desenvolvem hábitos e atitudes; segundo, embora eu tenha consciência de que a turma é responsabilidade de todos, sinto como se eu tivesse falhado e a turma não houvesse alcançado um dos mais importantes objetivos da escola, que, na minha opinião, é a vida em grupo, a socialização.

Na perspectiva estudada, poderíamos pensar que Beth chama de socialização a interiorização, a introjeção, o "enquadramento" dos alunos às normas previstas para a instituição? Poderíamos pensar ainda que um dos objetivos da instituição seria se contrapor aos costumes, aos valores, às práticas sociais e culturais trazidas pelos alunos da rua ou de seus lares, através da disciplina?

Nesse sentido, poderíamos pensar também que a indisciplina dos alunos se apresenta como uma trama entre dominação e resistência ao

poder. Dessa forma, estariam reagindo ao que a escola está propondo a eles e que, é possível, esteja muito afastado de suas culturas locais. Cabe ressaltar que, para Foucault (1986a:189):

“a disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia.”

Já Andréia parece não ter a mesma dificuldade que a colega, não aborda o assunto em seus registros e comenta, durante a entrevista:

“Aí, quando eu cheguei, eles gostaram de mim logo de cara. Uma turma muito fofinha mesmo. Todos os alunos têm um potencial muito grande. Tem mais meninas. Então é uma turma bem calma, sabe? Eles topam tudo, são alegres, divertidos. E a turma, assim, era bem infantil mesmo: bem crianças, gostam mesmo de ser crianças, brincam, participam.”

Penso que as questões que afligem muito as professoras estão relacionadas às normas previstas para a instituição escola e como Beth tem alunos acima da idade prevista, com comportamentos condizentes com suas idades, mas que fogem ao previsto, dentro dessas normas, sente-se mais cobrada no cumprimento do que é proposto, esperado.

É importante indagar, também, se as propostas, os conhecimentos que circulam, enfim, o currículo desenvolvido na escola, estaria mais adequado às crianças que se encontram dentro da faixa etária prevista, dentro da “norma” instituída.

Embora o objetivo desta pesquisa seja o estudo do currículo, analisar os processos de disciplinamento que ocorrem na escola auxilia na compreensão dos discursos das professoras presente em seus registros e, conseqüentemente, do currículo, em sua concepção ampla. Neste estudo, percebo a existência de um poder uniformizador na Escola. Busco, porém, a existência de tensões entre os mecanismos institucionais e as visões de mundo, as dúvidas, a inquietude, enfim, a criatividade demonstrada pelas professoras e alunos, enfim, “as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como a ambivalência nos discursos” (Lopes;2006:39). Como Bakhtin, penso nas fronteiras, na palavra semi-

alheia, nos interstícios do diálogo, entre o *eu*, das professoras e alunos e o *outro*, no caso, a escola.

Cabe ressaltar, ainda, que nenhum poder é absoluto ou permanente, ele é transitório e circular o que torna possível a substituição da “docilidade” pela libertação dos corpos. Nessa perspectiva, o importante é “lutar” contra certos efeitos do poder, “estados de dominação” nos próprios espaços abertos pelas relações de poder, uma vez que se não houvesse resistência, não se manifestariam os efeitos do poder, mas somente problemas de obediência.

3. Desenvolvimento ortográfico

Em cinco registros, o que corresponde a um terço do total entregue, Andréia fala sobre seu trabalho com vistas ao desenvolvimento ortográfico de seus alunos, sendo esse um assunto recorrente. Durante a entrevista justifica sua preocupação:

*“Ah, olha só, tem uma questão do Ciclo que é assim: tem que dar mais tempo, tem que dar mais tempo, porque a criança chega no último ano do Ciclo, você vai ler um negócio e não entende nada. Essa criança... **a ortografia é importantíssima. Como ela vai fazer uso social da escrita se a pessoa... ninguém entende o que ela lê, o que ela escreve?** Então meus alunos precisam saber ortografia, meus alunos precisam fazer exercícios ortográficos; saber como se escreve, o curso das letras. Isso é importante. **Porque se você também abandona isso, eu acho que nada pode ser abandonado, gramática não pode... porque ninguém vive sem gramática na hora de escrever, não pode.** É... coesão no texto não pode ser esquecida, porque se não a gente também libera tudo **e a escola pública vai andando por aí: chega na 4ª não sabe; chega na 5ª não sabe.** Eu tenho preocupação da criança saber sim. Meus alunos têm ditado. Ah, é tradicional. Não. Você tem que aprender, gente! Vai aprender aonde? Em casa não vai aprender. Tem que ser na escola. Eu acho que o pessoal não pode perder isso de vista. Não é? Essa questão de ensinar mesmo.”*

As preocupações de Andréia são pertinentes e, embora não tenha acompanhado, em sala de aula, suas propostas para os alunos, arrisco-me a fazer alguns comentários com a finalidade de provocar reflexões. Antes mesmo de entrar para a escola, vivendo e convivendo, aprendemos a língua materna, portanto nossos alunos falam o português

desde bem pequenos e saber falar significa saber uma gramática. Naturalmente que isso não significa saber “de cor”, fazer análises morfológicas e sintáticas, porém considero mais significativo esse conhecimento intuitivo e/ ou inconsciente, para falar efetivamente a língua. Sobre o conhecimento da língua, Bakhtin afirma:

“A composição de seu léxico e sua estrutura gramatical, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (Bakhtin; 1992:301).

Nessa perspectiva, podemos supor que discussões coletivas sobre as dificuldades ortográficas demonstradas pelos alunos, ao escreverem seus textos, deduzindo, então, as suas regras, tornaria o ensino significativo, provavelmente facilitando a aprendizagem.

Andreia conta, também, que, quando chegou à escola, Carla procurou “mostrar” a forma de trabalhar:

*“nunca tinha trabalhado com alfabetização. Quando eu cheguei aqui, no primeiro dia, ela falou que era 1ª série... o 2º ano intermediário do ciclo. Eu falei bom, vou ter que pegar mais atividades, os trabalhinhos de copiar o nome... Aí... eu não tinha trabalhado ainda, eu peguei com as minhas amigas de Nova Iguaçu, com as minhas amigas que trabalhavam na mesma prefeitura que eu. **Aí, a Carla falou assim “Não, não é bem assim. Calma, não é bem assim. A questão é trabalhar assim”.**”*

Disse, ainda que acreditou que encontraria uma turma que já soubesse ler: “a 1ª série, 7 anos”, ficando surpresa porque “ninguém sabia ler e escrever direito”. Falou de seu medo de não conseguir que seus alunos se alfabetizassem. Trabalhou, então, com:

*“um monte de texto; e agora, veio esse resultado a longo prazo de Ciclo. O Ciclo tem um tempo maior. Então, agora, eu vi que o trabalho tem que ser feito, mas ainda tem que ajustar muita coisa, muita coisa que eu ainda não estava preparada do tipo de... **desde o tipo de alfabetização contextualizada**, que a gente não tá acostumada ainda.”*

E acrescentou:

“Por mais que a gente estude sobre isso, a gente não estudou assim na escola; a gente não vê escolas trabalhando isso efetivamente. (...) Mas, no final, eu vi o resultado. Agora, nesse final do Ciclo, eles estão no final, eu estou vendo um resultado muito bom assim: a gente vê o resultado textual, às vezes eles sabem a função do texto. Entendeu? (...) Essa dificuldade que eu tive foi só no começo; depois, eu fui vendo o resultado.”

Ao escrever suas concepções sobre linguagem, Bakhtin não se deteve sobre implicações pedagógicas. No entanto, ao centrar sua concepção de linguagem no diálogo e levar em conta o contexto para a compreensão do que falamos, esse autor possibilita ampliar e aprofundar algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola. Conforme alerta o autor (1995), ao nascermos penetramos na corrente de comunicação verbal, não recebendo a língua pronta para ser usada.

Carla também demonstra sua preocupação com o processo de alfabetização vivenciado pelos alunos da Escola, tanto assim que em quatro dos seus registros aborda o tema. Transcrevo, a seguir, um registro, do qual retirei alguns trechos, em que a professora reflete sobre o assunto:

“Registro 13

Data: 22/10/04

Fui alfabetizada pelo processo fônico, mais especificamente pela Cartilha Abelhinha. Depois de vinte e poucos anos vi minha filha seguir o mesmo caminho: na escola aprendeu a ler e a escrever também pela Abelhinha. Não lembro da primeira lição, mas lembro do primeiro grupo de consoantes/fonemas: v,d,l,m. Cada grupo de fonemas era apresentado num determinado tempo. Cada letra era apresentada pelo som e representação simbólica (v-vagalume, a-abelinha, m da minhoca).

Passados mais alguns anos e lá estava meu filho aprendendo também pelo processo fônico, porém com outra cartilha “A Casinha Feliz”. Entre as duas cartilhas tudo em comum: ensinar a ler e escrever usando o princípio fonológico, a repetição e memorização dos fonemas, materialização das letras como personagens das histórias, a gradação da apresentação dos fonemas segundo a ordem das “dificuldades”. (...) O que explica essa fidelidade

aos métodos? (...) Como justificar uma mudança de paradigma?

Tenho convicção de que, em tese, qualquer método alfabetiza. Os métodos sozinhos não tem a intenção de excluir ninguém. Frank Smith diz que não há cartilha que alfabetize todo mundo e nem aquela que não alfabetize ninguém. Concordo plenamente, pois tantos anos de prática me mostraram isso. O que precisamos refletir quando optamos por ensinar a ler e a escrever é de que leitores e escritores estamos falando. É o leitor para o futuro ou o leitor para hoje? É o escritor para o futuro ou escritor para hoje? Afinal, qual concepção de alfabetização, leitura e escrita em que acredito?

Meus filhos aprenderam a ler e a escrever. Não são leitores e escritores hoje, são apenas pessoas que lêem e que escrevem, como milhares de outras. Eu aprendi a ler e a escrever. Depois de longos anos, consegui colocar em prática aquilo que aprendi tão distanciado da vida. Em casa, convivia com leituras, com a escrita (em seu papel social). (...) Por essas razões sou uma leitora e escritora. Mais leitora, que escritora, pois ainda me pego com resistências e medos da escrita que, tenho certeza, são frutos da minha escolarização. (...)

Somos frutos de um modelo de escola em que estudamos que compreendia ensino-aprendizagem como produto e não processo, em que a concepção de mundo, de aluno, de sociedade era outro totalmente diferente. Os métodos existem para dar conta das práticas sociais que se fazem necessárias para aquele tempo. Paulo Freire quando pensou na escola como espaço de reflexão, de transformação tratou logo de reinventar um fazer pedagógico que desse conta dos anseios daquela gente com a qual ele interagiu. Hoje pensamos novos fazeres porque os anteriores, seculares disponíveis, principalmente em cartilhas, não correspondem mais ao que se espera e o que se deseja. (...) O que está além do ato de codificar simplesmente?

Pensar na escola como lugar de aprendizagem significativa sugere desde os primeiros anos de escolaridade trazer a vida como ela é para o espaço da escola. E o que isso significa? Significa romper com os modelos congelados que guardamos na memória de uma escola que não pensava em aluno que pensava. Uma escola jesuíta que buscava o adestramento das idéias para aquilo que os que detinham o poder determinavam. Esse foi o modelo de escola que estudei. Hoje tenho lucidez para compreender esse processo e para também inocentar aqueles que foram meus mestres. Os fatos do cotidiano não tinham lugar

dentro dela. Era como se a escola não fizesse parte do mundo. (...)

Mudar de paradigma representa, abrir mão de antigas convicções que estão cristalizadas em nós, que muitas vezes realizamos sem saber porque, sem acreditar no que realizamos, mas fazemos porque fazemos. (...)

Os estudos nos mostram que as crianças elaboram suas hipóteses enquanto são desafiadas a pensar, que porque pensam sobre a escrita e a leitura são capazes de ler e escrever mesmo sem saber ler e escrever, que quanto mais as desafiamos a pensar mais elas avançam, ou seja, a aprendizagem provoca avanços cada vez mais significativos.

Se essas crianças são capazes de pensar de forma a organizar idéias, resolver problemas, por que ensinar a ler e a escrever usando como metodologias que não levam nada disso em consideração? Inclusive artificializam a linguagem de maneira que só a identificamos no ambiente escolar. Só tem validade para o ambiente escolar.

Não cabe aqui colocar em discussão métodos de alfabetização a ou b. A discussão vai além disso. Com certeza, em cada um deles encontraremos respostas. Cada método nos convence de que há apenas um "caminho para". Isso fica pré-estabelecido como uma forma de contrato. Porém para aprender a escrever e ler todos somos sujeitos do processo e como tal elaboramos nossas hipóteses quanto mais possibilidades nos forem apresentadas.

O que está presente no cotidiano de nossos alunos são as vastas possibilidades de escritas, com suas diferentes funções sociais. Saímos à rua e o tempo todo nos cercamos de leituras. Assim também é com os nossos alunos, mesmo para aqueles que são de classes sociais menos favorecidas. (...) Se podemos compreender o que os estudos nos mostram acerca da construção/processo de alfabetização e se podemos vislumbrar a escola como espaço de transformação, precisamos ter mais perguntas e menos respostas: Como meu aluno aprende? Por que meu aluno elaborou essa hipótese? De onde posso buscar recursos para que avance? O que é fundamental para que meu aluno aprenda? (...)

Só podemos pensar em sociedade mais justa quando oferecermos a possibilidade de serem leitores/escritores do presente, aquele que escreve sem medo, que é capaz de produzir conhecimentos, que lê para inserir-se no mundo de forma digna e mais que isso que possa ser feliz HOJE !!!

Acrescento, ainda, corroborando algumas reflexões de Carla, que a linguagem oral é a única forma da língua natural porque sua utilização na produção do discurso não requer necessariamente procedimentos de instrução ou educação. Porém devemos estar alertas porque embora nasçamos num meio letrado, para termos acesso à leitura e à escrita- fenômenos culturais- necessitamos passar por um processo de ensino. Na perspectiva estudada, cabe pensar que ensinar a ler e escrever tem como condição escutar as narrativas dos alunos sobre as experiências adquiridas nas relações que estabelecem com aqueles com quem vivem, nos grupos em que freqüentam: rua, igreja, baile funk, trabalhando, não só em casa para ajudar a mãe, mas como vendedor de amendoim, flanelinha, puxando carrinho na feira etc. É ouvi-las falar da morte, presença quase diária em suas vidas. Há também alegria, a brincadeira que inventam, a pipa, as danças, as festas.

Andréia, preocupada com os alunos que estão vivenciando um processo mais lento na consolidação da escrita, comentou em um dos seus registros sobre o uso da cartilha para “dar reforço” à aluna com dificuldade. Escreve, então:

“3º registro:
03/06/04

Li e recitei algumas quadrinhas populares para os alunos e dei oportunidade para que recitassem as que eles conhecem. Poucos quiseram recitar e muitos conheciam as mesmas.

Coloquei no quadro: “Batatinha quando nasce...”

Pedi para eles escreverem uma quadrinha conhecida ou inventar, mas confesso que não estimulei a criação porque estava mais interessada hoje em trabalhar diminutivo/ aumentativo e plural. Já que eles tão errando muito eu procurei trabalhar ortografia e concordância no caderno. Foi uma aula explicativa e com atividades no caderno. Todos fizeram.

Monique fez exercícios na cartilha comigo.”

Por sua vez, Beth, durante nossa conversa, em 05 de julho, falou sobre a dificuldade de seus alunos, que freqüentam uma turma de 4ª série, na interpretação de textos, ainda presos, segundo a professora, a um modelo “acartilhado”. Comentou, então:

*“A gente vê as dificuldades que eles têm com os problemas, mas não pode parar de trabalhar com problemas; tem que trabalhar com problemas mesmo, né? Na parte de língua portuguesa também: sempre texto e interpretação; interpretação pessoal, que eles também têm dificuldade. Falar em texto é uma... agora, eles até estão melhores nisso, porque antes era assim: “Em que parte do texto está essa resposta?”; “Ué, tia, mas essa resposta está lá embaixo? Essa outra estava aqui em cima. A outra estava...”. Entendeu? Eles ainda tinham essa coisa de ter que estar em ordem as questões; ter lugar pra achar aquele parágrafo. pra achar aquilo. Eles tinham muito disso também. (...) **Eu acho que é muito um modelo “acartilhado”, porque a gente usa mesmo o modelo...***

Aí, agora, eles estão melhores nisso, porque tem sempre aquelas questões: “Pra você, o que você acha? Dê a sua opinião”. Foi isso, porque eu notava também essa dificuldade grande deles.”

Andréia mostra-se preocupada com seus alunos que ainda apresentam um desenvolvimento “atrasado” em relação aos colegas e ao previsto para a turma, propõe, então, um trabalho de acompanhamento individual a uma das alunas. Beth também apresenta a mesma preocupação, atribuindo o desempenho de sua turma, não condizente com o esperado para a série, à forma de trabalho desenvolvida. Nesse sentido e refletindo sobre o comentário de Beth, devemos pensar que as atividades que se apresentam com a forma e o conteúdo semelhante às encontradas nas cartilhas não trazem a realidade dinâmica e viva para o interior das salas de aula. Conforme Dietzsch:

“como esse jeito obtuso de olhar possibilita tão somente nesgas e partes do cenário, no seu através não se faz revelar o verdadeiro rosto dos atores e da realidade, onde vai se construindo a história da cultura e da sociedade brasileira” (1993:29).

O espaço para interlocução é limitado, as mensagens que traz são para serem decifradas. A autora diz mais:

“Parece que o autor da cartilha pretende situar o seu leitor, se é que o considera como tal, em um contexto de uma só palavra, onde o sentido é sempre único” (Dietzsch; 1993:39).

Acredito, como Dietzsch, que essa maneira de trabalhar a linguagem oferece aos alunos poucas oportunidades de falarem e assumirem seus dizeres. A linguagem é construída coletivamente no diálogo entre o *eu* e o *outro*. Considerando-a como espaço de interlocução, além das trocas informais considero necessária a organização freqüente de espaços e tempos de troca coletiva, facilitando, assim, o processo de elaboração mental do aluno, que se inicia pela linguagem falada, e é produzido na interação social, uma vez que “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (Bakhtin; 1995:112).

A turma de Beth ainda traz preocupações à professora no que diz respeito ao “processo de alfabetização” de seus alunos. A professora escreve sobre o assunto:

Rio de Janeiro, 23 de agosto de 2004

Trabalho diversificado

Hoje, minha maior preocupação são os alunos que ainda não estão alfabetizados ou estão precariamente, como Sabrina, Renata e Alan..

Por mais que eu tenha consciência da necessidade de um trabalho intenso com eles, visando a construção da leitura e da escrita, acabo deixando-os de lado.

Como todo o restante da turma exige muito de mim (são dependentes e agitados), os alunos que mais precisam, ficam sem assessoramento adequado. Preparo algumas “folhinhas” com exercícios retirados de livros de CA, 1ª ou 2ª série e outros alunos os ajudam ou, de repente, até fazem para eles.

Tenho certeza de que este não é, de fato, um trabalho diversificado. Na verdade, eu deveria elaborar as atividades para esses alunos de acordo com as suas necessidades, auxiliando-os na realização das mesmas. No entanto, não consigo fazê-lo devido às dificuldades do dia-a-dia.”

Beth preocupa-se uma vez que em sua turma há alunos em momentos diferenciados no processo de construção da leitura e da escrita. Poderíamos pensar, no entanto, que ainda assim as trocas estabelecidas na aula possibilitarão que o conhecimento, inicialmente

interpessoal, torne-se, depois das discussões, intrapessoal, porém enriquecido pelas diferentes visões que se apresentam nos momentos de discussões na turma.

Espera-se que os alunos sejam alfabetizados na escola, portanto procede a preocupação das professoras, no entanto, cabe pensar também sobre as “pressões” do sistema, de um Estado que assume a função de avaliador e que compara, julga os professores, pela produtividade alcançada, importando-se muito mais com os índices de aprovação, com os resultados alcançados do que com a qualidade do trabalho realizado.

4. Aulas de matemática

Beth, quando fala de conteúdos específicos, prioriza a matemática. Em um de seus registros comenta sobre suas dificuldades durante as aulas de matemática.

"Rio de Janeiro, 09 de junho.

Dia de Matemática

Hoje tivemos aula de matemática. A maioria dos alunos gosta muito dessa aula, principalmente das "continhas".

O assunto foi "expressões numéricas". Expliquei primeiro sua utilidade e depois então passamos aos cálculos.

Na aula de matemática até mesmo aqueles alunos que normalmente não participam da aula (conversam e "aprontam" o tempo todo), hoje participaram muito e realizaram todas as atividades propostas, como Danilo T. e Cleiton.

A grande dificuldade desta e de outras aulas de matemática é a dependência dos alunos. Na realização dos cálculos exigem a minha ajuda durante todo o tempo. Acho até que isto é ótimo, pois lembro que quando eu era aluna como eles, dificilmente tinha a iniciativa de chegar ao professor desta forma. Mostram

interesse, mas não abrem mão da atenção total do professor.

Em determinada hora me vi rodeada de alunos eufóricos por estarem conseguindo realizar os cálculos, mas sem paciência para que eu atendesse um de cada vez.

Destes alunos eu consegui dar conta, no entanto, restaram aqueles que embora tivessem dificuldades, não buscaram soluções como os outros.

Tenho consciência de que estes alunos mereciam atenção especial pelas dificuldades e falta de interesse, no entanto, não consegui dizer "não" àqueles que estavam ali exigindo de mim mais conhecimento, mais atenção.

Nesses momentos tenho dúvidas quanto a minha postura. Dividir a atenção de maneira satisfatória é muito difícil."

Comenta, também, sobre o mesmo assunto durante a entrevista informal, a "conversa" que tivemos, em 5 de julho.

*"(...) eu achei interessante esses dias dar aula de matemática. É uma questão que eu acho que sempre foi um problema para mim também..., eu fico me perguntando onde é que começam os problemas com a matemática, porque eu noto que, até agora, a maior parte da turma gosta muito das aulas de matemática. Né? **Eles gostam de fazer contas, eles gostam de fazer continhas, eles gostam do resultado certo no final(...).** Eu aplicava expressões numéricas e eles gostaram muito, porque aí eu colocava já o resultado que ia dar, às vezes e eles gostaram porque eles sabiam que eles iam ter que chegar àquele resultado ali. Então, eles se empolgaram. E aí surgiu um problema: todos eles são muito dependentes. **Então, eles querem o tempo todo que eu dê aprovação para o que eles estão fazendo.** Então, armaram a conta e querem que eu veja se a conta está armada corretamente. Aí, eu vejo; aí, vão e fazem uma operação. Aí voltam "Aí, está certo? Está certo?"(...)*

Entrevistador:

"(...) Agora, você falou que eles gostam mais da parte de cálculo.

Beth:

***Eles têm muita dificuldade por conta da leitura.** Entendeu? Por conta da leitura. Eu acho assim: o tempo todo eu tenho que ficar lendo o problema, o tempo todo, diversas vezes. (...)*

A dificuldade de interpretação é muito grande, muito grande mesmo. O tempo todo é: "Essa conta é de mais ou de menos? O que é que tem que fazer? Ué, está faltando um número. Só tem um número. Como é que a gente vai fazer conta com um número só"? Entendeu?"

De acordo com a fala de Beth, na Matemática, mais precisamente no momento de resolução dos problemas, se refletem as dificuldades demonstradas pelos alunos na interpretação de textos, dificuldades essas

já apontadas pela professora, conforme discutido no item anterior, o que demonstra a inter-relação entre os conhecimentos.

Também Andréia aponta sua preocupação com o trabalho desenvolvido em matemática, com seus alunos:

28/06/04

"Hoje eu reli o registro da 5^af. e me assustei... Acho que estava estressada, mas os hormônios explicam estou no período pré-menstrual.

Continuei o assunto da multiplicação finalmente me senti segura para consolidar esses conceitos e representá-los por sentença matemática no caderno. Até que foi fácil. Acho que minha dificuldade em matemática me deixava insegura para trabalhar isso com eles. Achava que ainda não era a hora, mas estava subestimando-os. Até que correu tudo bem eles fizeram as contas."

Quando vem para a escola, a criança traz vivências e experiências com as quais vem construindo os seus conhecimentos, no seu dia-a-dia. A construção de seu conhecimento se dá, de maneira geral, pela resolução de problemas e não pela transmissão de informações. Acredita-se que vivenciando situações-problema que contribuam para o desenvolvimento do pensamento lógico, o aluno provavelmente desenvolverá o raciocínio dedutivo necessário não só para a aprendizagem da matemática como dos demais conteúdos curriculares.

Com muita frequência as professoras dão grande ênfase às contas de adição e subtração. No entanto, ao estabelecermos relações lógicas, embora não estejamos operando com números, estamos fazendo matemática. Os numerais, assim como as letras, são símbolos utilizados para escrever; estabelecendo relações entre a parte e o todo dos grupamentos, repartindo e reagrupando elementos desses conjuntos possivelmente contribuiremos para que as crianças construam as operações aritméticas da adição e subtração. As situações-problema podem se constituir no ponto de partida para a construção de conceitos, dessa forma os conceitos serviriam como desafios propostos aos alunos, não restringindo sua utilização apenas para a aplicação da teoria. Nessa

perspectiva de trabalho, o erro é considerado como parte integrante do processo e daria pistas ao professor de como o aluno está estruturando seu pensamento. Beth, conforme foi dito anteriormente, associa a dificuldade de seus alunos na resolução de problemas com a dificuldade de interpretação, dificuldade essa que estaria associada ao processo de alfabetização vivenciado por eles e que foi assinalado pela professora em outros registros.

Cabe ressaltar que é na ação, na atividade, onde se integram os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade que a criança constrói seus conhecimentos, se desenvolve. Normalmente no período que coincide com o início de sua vida escolar, ela também está começando a pensar, de forma mais sistemática, sobre a realidade a sua volta. A professora, partindo das vivências concretas de seus alunos e do que eles já conhecem, tem a possibilidade de trabalhar de forma integrada esses conhecimentos. Assim, cria a possibilidade da criança se identificar como membro de um grupo social, mas perceberá, também, a existência de outros grupos de culturas diferentes que vivem em um determinado espaço e tempo e produzem suas condições de vida pelo trabalho. Conforme Moreira e Candau:

“a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.” (2003:160)

Nessa perspectiva e concordando com os autores citados, acredito ser importante pensar o trabalho desenvolvido não só na Matemática, mas mais especificamente nas aulas que se referem a essa disciplina que é considerada propícia à formação de um pensamento lógico e abstrato. Dessa forma, então, se articulariam as experiências didáticas desenvolvidas nas aulas de Matemática com as culturas dos alunos e alunas e a cultura comum da escola. Assim, as situações-problema ganhariam significado para os alunos, com as questões propostas

relacionadas às suas vidas, e as "continhas" teriam como finalidade serem usadas na resolução das propostas apresentadas.

5. Planejamento curricular/ avaliação

No dia-a-dia estamos sempre agindo e fazendo opções. Agimos para sobreviver, para a mudança ou permanência das coisas a nossa volta, permanência aparente porque a realidade está sempre em movimento, mesmo que, por um certo tempo, nada se altere. Como estamos sempre interagindo socialmente, a ação exercida é influenciada pelo contexto em que atuamos, como também influi sobre esse mesmo contexto. Nesse sentido, nossa ação pode ser intencional, planejada ou improvisada. Carla, como dito anteriormente, aposta na realização dos planejamentos como forma das professoras organizarem o trabalho com suas turmas e, no exercício de sua função de Coordenadora Pedagógica da Escola Flamboyant, faz o acompanhamento do processo vivido por cada uma delas. Escreve um longo registro sobre sua atuação:

"Registro- 20/05/04

Uma das tarefas mais importantes da Coordenação Pedagógica é a mediação. Ela favorece a interação e através dela torna-se possível a reflexão que poderá gerar uma ação mais consciente.

Aqui na escola, um dos caminhos que favorecem a mediação é a observação dos planejamentos semanais que as professoras realizam. As pastas com os planejamentos ficam arquivadas na Sala dos Professores. Toda semana verifico se estão coerentes com nossa proposta pedagógica, se os projetos pedagógicos estão sendo contemplados. Através deles posso interagir para orientar em direção a uma melhor qualidade do fazer pedagógico.

A intenção desta estratégia de planejamento semanal não é outra senão organizar o cotidiano escolar, orientar o caminho. Isto no que se refere à ação direta do professor em sala de aula.

E quanto à Coordenação Pedagógica? Para que servem os arquivos de planejamentos semanais? Para favorecerem a mediação, para integrar ações, para informar o percurso do processo pedagógico.

Esta semana realizei consultorias individuais, no horário de Educação Física, com algumas professoras vivendo diferentes situações de mediação, tendo como ponto de partida os planejamentos.

Alguns pontos de reflexão:

A professora da Educação Infantil não se utiliza dos objetivos que constam no planejamento global. Elabora outros, sem consulta ao global:

"- Não utilizo estes objetivos. Tem que ser assim? Vejo só os conteúdos e a partir deles relaciono os objetivos e estratégias."

Percebi, também, pouca correlação entre objetivos, conteúdos e estratégias.

Conversamos sobre o processo de planejar a partir dos objetivos. Eles é que devem nortear o nosso trabalho. É a partir dele que elenco conteúdos e que conteúdos são apenas meios para que possamos atingi-los.

Ficou um olhar de dúvida na professora de E I, nova na nossa escola, um certo ceticismo em relação às minhas palavras, não porque não acreditasse nelas, mas porque ao longo do seu percurso profissional, era dessa forma que trabalhava e naquele momento alguém estava desconstruindo toda uma prática. Isso ficou claro em suas palavras:

"- Sempre fiz dessa forma. Assim que sempre trabalhei..."

É verdade, nos acostumamos a trabalhar levando o aluno a aprender conteúdos das diferentes áreas sem muito importar a serviço de quê.

"- Não sei se vou conseguir realizar o planejamento dessa forma. Vou tentar."

É claro que nesse momento, disse que poderia contar comigo.

Em outro momento, desta vez com uma professora de fase intermediária (refere-se ao primeiro Ciclo de Formação), pude observar que alguns itens que no planejamento deveriam ser conteúdos estavam trocados (no lugar de estratégias).

"- Tenho dificuldades de classificar o que é conteúdo, o que é estratégia em algumas situações. Isso embola um pouco..."

Relacionou conteúdos, não apontando os tópicos que estariam vinculados a eles e que ajudam a direcionar a prática.

Não havia uma correlação exata entre objetivos e conteúdos, como nos exemplos abaixo:

objetivo: identificar e utilizar o sistema monetário em situações do cotidiano.

conteúdo: sistema monetário (representação)

estratégia: pesquisa e comparação de preço em encarte.

Como se pode notar o conteúdo não dá conta da amplitude do objetivo. Argumentada sobre o fato, a professora argumentou que entendeu o que eu falava, mas que, embora não estivesse no papel, sabia exatamente o que trabalhar e que havia pensado em vários tópicos para serem trabalhados, como, produtos mais baratos, mais caros, comparação de preços.

"- Tudo isso estava na minha cabeça. Eu ia fazer. Apenas não registrei no planejamento..."

Então, vem a pergunta: será que o planejamento tem servido às professoras como um guia de idéias e ações que podem orientá-las no seu percurso? Ou será que tem servido apenas como um "cumprir tarefa" determinada pela Coordenadora Pedagógica?

O planejamento precisa existir para nortear o fazer pedagógico, orientar caminhos, organizar a rotina escolar para uma prática mais significativa, contextualizada.

Coloquei-me mais uma vez à disposição para ajudar nesta tarefa. Sou um ponto de apoio à reflexão, mas também sou o de ajudar a "virar a massa". É claro que na medida do possível.

Sempre nos momentos de orientação aos professores faço questão de dizer que este papel de apontar novos fazeres, traz um certo desconforto da parte de quem aponta e, com certeza, incomoda quem é o interlocutor, ou seja, respectivamente Coordenador e professor, porém é nessa interação que avançamos.

A importância da mediação está ligada ao fato de que ela possibilita criar novas possibilidades, novas necessidades no fazer pedagógico. Permite, também, que se estabeleçam conexões entre as diferentes práticas. Isto, com certeza, melhora sua forma de perceber o seu trabalho e reforça o senso de desafio."

Durante a entrevista, Carla confirma o que escreveu em seu registro:

*"Por mais que eu fale com essas meninas que eu preciso desse planejamento em dia, elas não estão com esse planejamento em dia. (...) **Como é que vocês não fazem o planejamento? Como é que vocês trabalham com o planejamento?**" Então é assim: você não quer ser um agente fiscalizador, mas, ao mesmo tempo, você tem que ser, porque senão, as pessoas se acomodam. Isso é natural mesmo. Até eu, se você me deixar, eu vou relaxar. É uma coisa assim, né, ruim."*

Esclarece, ainda, que semanalmente os confere:

*“hoje é o dia que eu olho os planejamentos: olho os cadernos circulares na sexta e hoje eu olho os planejamentos. Quando eu começo a ver que tem coisas muito fragmentadas, conteúdos muito fragmentados, eu chamo... ou então eu mando bilhetinho “Por que é que o planejamento que você fez essa semana está tão...”? E aí, sempre o que elas me devolvem como resposta é “Ah, Carla, eu não sei. Mas eu não consigo fazer diferente. Eu não sei fazer”. **Que postura eu tenho a partir disso? Eu tenho que apontar o caminho pra elas. E aí, eu comecei, né, meio que na insegurança, porque a interdisciplinaridade é um tema difícil, não é fácil. Não é?”***

Ensinar se esgota na transmissão? Que concepções de ensino e aprendizagem essas professoras refletem em seus planejamentos? Para que planejar? Carla pensa o planejamento como um roteiro, um caminho para atingir metas. Sabe, porém, que as metas, os caminhos são vários, que devemos escolher entre as diversas possibilidades e não está pronto, sendo construído durante o caminhar. Se construímos o caminho ao caminhar estaremos sempre penetrando no desconhecido ou teremos, a priori, alguns conhecimentos do roteiro a ser trilhado? Creio que os temos. No entanto, conforme o registro de Carla, ela percebe nos planos das professoras que, em sua maioria, esses conhecimentos são intuídos, supostos, imprecisos e que as professoras nem sempre relacionam os objetivos a atingir com as metas previstas. Como agir conscientemente quando não se pensa no que se pretende alcançar? Que fazer então quando se pretende contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade?

Refletindo sob a perspectiva dos estudos de Foucault (1986a), podemos pensar que o saber organizado classifica e define a natureza das professoras, uma vez que seu discurso cria normas e regras, naturalizando-as, constituindo-se, assim, em poder. São criados, então, mecanismos de observação e controle dos indivíduos como forma de preservar os códigos que o saber determina, prevenindo, então, possíveis desvios. No caso da Escola Flamboyant, no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido, o principal instrumento é o planejamento

curricular, mas que, segundo a própria Carla, nem sempre é organizado ou seguido “à risca” pelas professoras. Entregar o planejamento curricular, devidamente elaborado, na data solicitada pela Coordenadora Pedagógica, é uma das regras que compõem o perfil da boa professora.

Recorrendo à Bakhtin(1998), lembramos que o enunciado encontra o “objeto” de seu discurso envolvido por idéias, julgamentos, apreciações de outros. Não há, portanto, discurso encerrado em si mesmo, ele ganha vida no diálogo que estabelece com outros discursos. Nesse sentido, como se dará, para cada uma das professoras, a assimilação/ transformação do discurso de Carla?

Em seu discurso, Carla demonstra seu objetivo em auxiliar às professoras a organizarem o planejamento curricular e trabalharem seguindo, dessa forma, os métodos que ela acredita serem mais eficientes para a aprendizagem dos alunos. É importante destacar que parece obter bons resultados, uma vez que a Escola é bem conceituada não só em relação à SME como também em relação à comunidade local, que nela procura matricular seus filhos. As professoras, por sua vez, tecem elogios à Carla, demonstrando que gostam da forma como orienta o trabalho pedagógico.

Concomitante ao acompanhamento dos planejamentos das aulas, está, também, o acompanhamento do processo de avaliação dos alunos. Esses assuntos aparecem imbricados na prática da coordenadora pedagógica, por isso são tratados juntos. Acredito que, para além do trabalho a ser desenvolvido na escola, percebe-se a ação de um Estado avaliador que cobra resultados. Exercendo a função de Coordenadora Pedagógica da Escola, Carla responde pelos resultados alcançados pelas professoras. Nesse sentido, entende-se a sua preocupação em relação ao planejamento, pois acredita que esse instrumento, se bem organizado, garante um bom trabalho a ser realizado pelas professoras, alcançando, então, os resultados esperados e que constarão dos índices, das estatísticas oficiais.

Carla acredita que para mudar a prática é necessário saber não só o que fazer como também o por quê fazer, saber “o que embasa, o que tem por trás da mudança”. Nesse sentido, esclarece que acompanha cuidadosamente o processo de avaliação, através dos instrumentos elaborados pelas professoras:

“então, tudo aqui é assim: elas vão dar uma avaliação quinzenal, eu peço o rascunho para ver; eu pego o rascunho e questiono com elas “Por que é que essa tarefa está sem avaliação? Você não acha que o exercício de aprendizagem não é exercício de avaliação”? Olha só, aí vou, ela vai, volta. Sabe? “Ah, Carla, realmente, acho que isso não está legal não. Não vai avaliar nada isso aqui”.

Conforme a fala da professora, durante a entrevista, a avaliação deveria se constituir em um instrumento para o aperfeiçoamento da prática exercida, não se reduzindo à avaliação do aluno. Esse também é um dos aspectos que aflige as professoras. Avaliar ou medir? Conceito ou nota transformada em conceito? O que tornaria os alunos aptos a lerem um texto, um problema, e entenderem? A prova? O trabalho desenvolvido em sala de aula? Essas e outras questões relacionadas à avaliação se constituem em preocupações das professoras e tema de alguns dos seus registros.

Em quatro dos seus registros, Beth fala sobre a avaliação dos alunos, sendo esse o tema do último que me entrega.

“Rio, (s/d) novembro.

Avaliação final

Hoje, repentinamente, fiquei sabendo que iria ter que indicar os alunos a serem encaminhados à 5ª série e conseqüentemente, apontar os alunos “reprovados”.

Apesar de saber que a avaliação é um ato contínuo, encontrei grande dificuldade de fazer essa avaliação final (que aliás não tem nada de final).

Aquilo que deveria ficar claro ao final do ano, me pareceu a dúvida do primeiro momento.

Solicitei, então, uma conversa com a Coordenadora e percebi que no fundo minhas “questões” eram também as dela.

Tive dificuldade em avaliar seis alunos, com características bem distintas (o que tornou mais difícil a avaliação, já que o critério é um só).

Na minha cabeça vinham diversas perguntas: como aprovar o "fulaninho" que não faz as atividades e conversa o tempo todo, embora tenha certa facilidade em compreender os assuntos tratados nas aulas? Ou "Fulaninho" não domina a leitura e escrita satisfatoriamente para a 4ª série, no entanto seu histórico escolar é marcado por reprovações, aceleração, etc, ou seja, mais uma reprovação pode significar o abandono da escola. Então, como reprová-lo ?

Ao final, negociamos o que foi possível e utilizamos a coerência para evitar graves injustiças, já que seria impossível não cometer nenhuma.

Por fim, tivemos três reprovações."

Em uma perspectiva de trabalho voltada para a prática pedagógica, pensada em seus aspectos globais, a avaliação seria vista como um processo mais amplo do que a medição de conhecimentos adquiridos pelos alunos, em um determinado momento de suas trajetórias escolares.

Em seus dois últimos registros, Andréia demonstra preocupação semelhante e fala sobre o trabalho que vem desenvolvendo, fazendo uma avaliação do desempenho da turma e uma auto-avaliação. No último entregue comenta, também, as determinações institucionais.

" 28/10

Hoje recebemos um comunicado da CRE que não podemos transferir alunos do último ano do Ciclo com conceito insuficiente para classe de aceleração de outra escola, já que na nossa não tem.

Esse fato conhecido agora nos assustou um pouco; alias me assustou muito porque tenho alunos que ainda não têm "condições" de ir para a 3ª série, não possuem conhecimentos básicos exigidos para essa etapa. Ainda não consolidaram a escrita, não lêem com fluência, só com intervenção. Me pergunto, o que fazer com esses alunos? Vamos promover para a 3ª série e disponibilizar + um ano para que ocorra a aprendizagem ou pensar em outra solução.

O que mais me deixa confusa é como fazer com que aprendam essas crianças que apresentam algum comprometimento. Muitas vezes percebo que não depende de mim. Esse é um conflito que eu carrego, é frustrante saber que você não pode resolver tudo, nesse mês de novembro além dos trabalhos diversificados eu vou atender principalmente esses alunos. Não estou feliz em

ter uma turma toda muito boa, estou é triste por ainda ter alunos que não lêem e escrevem bem...

Mesmo sabendo disso agora eu já tinha pensado em continuar com meus alunos insuficientes, pois eu não estava nada confortável nessa situação de saber que eles iriam para outra escola. Acho justo que cada escola tenha autonomia para resolver seus próprios problemas e não realmente "jogar a bola" para os outros. Mudar de escola, de professora, acho que seria traumático para eles.

Ao mesmo tempo penso que seria melhor outra pessoa dar aulas pra eles também, de repente outro método, mais afinidades ou identificação facilitariam a aprendizagem. É, tenho muito o que pensar!"

As aflições das professoras também acompanham Carla que escreve, então:

"Registro

18/10/04

Uma vez li de um especialista em educação, que agora não lembro o nome, que avaliar não é uma função difícil de ser realizada.

Ele justificava dizendo que se ela é produto de uma reflexão processual e sem característica classificatória, então não haveria razão de ser um bicho de sete cabeças como os professores costumam apontar.

De certa forma concordo com o que foi dito acima, porém a realidade nem sempre concorda com essa afirmação. Por mais que entendamos avaliação como um processo que se dá continuamente, que levemos em consideração os avanços dos alunos, que pensemos nos erros como elementos de construção, há momentos em que o bicho-de-sete-cabeças ataca.

Há um paradoxo na prática: devemos observar o crescimento dos alunos individualmente. O quanto, o como e no que ele avança somam a favor, porém sabemos que precisamos conceituá-lo e não há conceitos individuais (para cada caso um conceito). Os conceitos são critérios gerais, que apontam perfis que muitas vezes não são os que caracterizam as diferentes situações do cotidiano. Quando falamos de avaliação cruzam-se o individual e o coletivo, o comum e o incomum, o esperado e o inesperado, o possível e o impossível. É aí que aparece o bicho-de-sete-cabeças.

No conselho de classe ele estava presente. Foram citados casos de alunos que tiveram uma melhora bastante significativa, conseguiram avançar, porém são alunos que estão aquém do esperado para as turmas que freqüentam, que dirá para as seguintes!

O que fazer nesse momento? Há um misto de certeza e dúvida, de sim e não.

No ano final do Ciclo, por exemplo, há alunos que ainda não saíram da fase inicial da escrita, porém avançaram do ponto de vista da construção de conhecimento da escrita (já usam diferentes letras para escrever, porém as utilizam aleatoriamente, ou seja, escrevem sem que se possam fazer entender). Há de se pensar que depois de no mínimo 3 anos de escolaridade essas crianças poderiam estar bem mais adiante. E na 3ª série, como seria?

Sabemos que à medida que a escolarização avança maiores são as necessidades de entendimento da leitura e utilização da escrita.

E na 3ª e 4ª séries que lidamos com alunos que até hoje não escrevem minimamente, ou seja, escrevem inúmeras palavras impossíveis de serem lidas? Essas apresentam avanços, porém os avanços não justificam o investimento feito pelo professor que a essa altura do campeonato já se utilizou de inúmeras estratégias e muito pouco viu como resultado.

Como "mandar" para 4ª série ou 5ª alunos que sequer escrevem de forma a serem entendidos? Escrevem textos que só conseguem ser decifrados se o professor pede que o aluno leia junto e muitas vezes nem ele sabe o que escreveu!

Escrevemos para sermos entendidos. Um autor não pode escrever um texto que precise ir junto para ler para o interlocutor.

Essas situações apontadas rondam o nosso cotidiano. Por mais que entendamos avaliação como processo, ele ainda é classificatório quando precisamos conceituar os alunos e quando ainda lidamos com profissionais que literalmente lavam as mãos na hora de interagir para que o aluno possa avançar e sem falar nos que desconsideram os avanços, vêem somente o produto final. Ainda há profissionais que esperam prontos os alunos, que não acreditam em saltos qualitativos na aprendizagem.

Daí por essas poucas situações argumentadas entendo que é difícil avaliar. Ainda classificamos! Ainda selecionamos!

Se nós não podemos ainda mudar a realidade, quais poderiam ser as soluções?

Avaliar de maneira que todos na escola possam participar. É o que geralmente realizamos nos Conselhos. O professor leva para o grupo todo o histórico dos alunos. A partir disso, pensamos juntos que conceito cabe a esse aluno e que estratégias poderão ser realizadas para que ele continue o avanço. O aluno deixa de ser o "problema" de um professor e passa a ser de todos. Todos se envolvem fortalecendo as ações.

Realizarmos nos Centro de Estudos uma reflexão constante sobre desenvolvimento e aprendizagem também pode ser uma alternativa bastante positiva, pois assim podemos pensar coletivamente sobre o processo de aprender/ensinar.”

Os registros acima de certa forma ilustram os estudos de Barreto (2001) sobre a avaliação na educação básica, quando a autora analisa alguns modelos de avaliação. Nesse estudo, essa autora constata que o discurso sobre avaliação no Brasil vem se pautando em dois modelos: “um que se reporta à sua potencialidade emancipadora e outro que deita raízes na função reguladora do Estado” (p.1). O segundo modelo que nomeia “o núcleo duro da avaliação da aprendizagem” é mais recente e está em expansão no país. Esclarece, então, que os artigos dedicados ao tema “avaliação de monitoramento”, como são chamados pelos pesquisadores do assunto, demonstram que o:

“grande problema do sistema educacional brasileiro é a repetência, e sobretudo a repetência nas séries iniciais do ensino fundamental, esses estudos causaram grande impacto nos sistemas de ensino. As políticas de progressão continuada e de aceleração escolar, atualmente tão incentivadas nas redes escolares, certamente devem o seu tributo a pesquisas dessa natureza.” (*idem ibidem*, p.8)

Essa teoria propõe sistemas padronizados de avaliação do rendimento escolar dos alunos, tanto na esfera federal como nos sistemas estaduais do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que:

“uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais.” (p.8)

Nesse sentido, a avaliação vem se apresentando com uma nova feição, de forma a atender aos objetivos e demandas de um Estado avaliador, exercendo, assim, uma forma de interferência externa sobre o trabalho do professor, não só ampliando o controle sobre o currículo e “as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área” (*idem ibidem*, p.9). Influencia também a formação em serviço dos professores que passa a ser justificada em função dos resultados do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Essa ação pode levar as escolas a eliminarem de seus planejamentos conteúdos que não estariam relacionados aos Referenciais Curriculares Básicos.

Como alerta Ball (2002:10), na perspectiva da performatividade:

“ a questão não é a da possível certeza de se ser sempre visto, observado como num “panóptico”. A questão é a incerteza e instabilidade de se ser julgado de diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, colectiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspecção.”

Evidentemente que esses discursos atravessam e de certa forma se incorporam, ainda que transformados por uma “contra-palavra”, aos discursos das professoras. Nesse sentido, leiamos o registro de Carla, transcrito abaixo.

“Registro

Data 15/06/04

Coordenadora Pedagógica: Carla

Neste último Domingo o Fantástico apresentou uma matéria falando sobre a avaliação externa que realizou em algumas capitais do Brasil. Os resultados foram catastróficos. Através da avaliação concluiu-se que os alunos não conseguem entender o que lêem e, por conta disso, não resolvem situações sejam na área de Matemática ou na área de Português.

A conclusão a que se chegou é que o ensino fundamental no Brasil vai mal, muito mal.

Era de se esperar que no curso de Coordenadores Pedagógicos este assunto viesse à tona. Foram feitas várias reflexões do tipo:

“Concordo com a matéria, o ensino vai mal mesmo. As crianças estão cada vez piores. Escrevem mal, lêem mal, não sabem fazer conta ...”

“É difícil realizar um trabalho de qualidade numa escola em que Profissionais não são éticos, pois não demonstram compromisso com o outro.”

“Se as coisas vão tão mal, é porque um número de situações vem se acumulando. Será que as coisas estão ruins é por culpa da escola, do professor?”

“A culpa do fracasso vai acabar caindo em nós professores”

A reflexão que fiz no curso e que faço sempre é que as avaliações externas, mesmo sendo pontuais e não processuais, produzem um efeito de reflexão em cadeia e

que o ponto central desta deve ser: como situamos a nossa escola nesta questão? Este resultado reflete o trabalho da nossa escola? O que contribui para que estes resultados sejam negativos? Que papel cada um de nós tem a desempenhar?

É preciso entender que temos uma ação que é individual e coletiva ao mesmo tempo quando falamos em processo pedagógico. É necessário avaliar nossa prática individual: o que tenho realizado dentro do meu espaço de atuação individual? A minha atuação individual está em consonância com a do grupo? Que necessidades e que respostas tenho dado a essas necessidades? Há uma relação direta entre quem aprende e quem ensina e mais essa relação é recíproca: ensinar implica em aprender e aprender implica em ensinar. Só haverá de fato qualidade no processo ensino/ aprendizagem, se todas as partes nele envolvidos se dispõem a aprender cotidianamente.

Nesse momento não nos cabe correr atrás de um culpado, mas nos cabe sim pensarmos se estamos ou não engrossando o caldo de uma estatística.

Como Coordenadora Pedagógica tenho papel importante a desempenhar, porém, ele se fortalece nas relações que estabeleço com o grupo, no desejo de aprender, de construir novas idéias, de avançar e impulsionar o grupo a crescer também.

Somos (Coordenadores Pedagógicos) diretamente responsáveis pelo encaminhamento do processo pedagógico dentro de cada escola. Será que temos realizado ações que levem o grupo a avançar, rumo a um trabalho competente e de qualidade, ou será que estamos apagando incêndios, vestindo um santo e despindo outro?

É de nos indignar menos quando expõem as nossas feridas e virar o jogo a nosso favor. Viabilizar uma educação de qualidade é dever de cada um de nós (individualmente) e de todos nós (coletivamente)."

Assim como Carla, Souza e Oliveira (2003) concordam que não se pode desprezar a importância das avaliações externas. Esses autores ressaltam que esse procedimento não deve se restringir à aplicação de testes de rendimento escolar. Dizem, então, que:

"potencializar a dimensão educativa / formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação." (2003:9)

Alertam, ainda para o fato de que:

“sem dúvida, a avaliação é um processo capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais.” (2003:15)

Acrescento, então, que o currículo pode se constituir em um instrumento fundamental para a avaliação que, nesse sentido, poderia apontar diferentes caminhos, partindo da desigualdade e da diversidade, no sentido de aprofundar as relações escola/ sociedade, a crítica e o diálogo com outros saberes, com a heterogeneidade cultural.

Percebe-se que, questionando ou concordando com alguns aspectos, o discurso que circula nas práticas de políticas públicas sobre a avaliação também está presente nos discursos das professoras da Escola Flamboyant, o que de certa forma confirma os estudos de Lopes(2006), sobre as políticas de currículo, ao destacar as “ambivalências dos discursos” e ao destacar também como se interpenetram e se mesclam os aspectos de dominação e resistência nesses discursos. Segundo a perspectiva estudada, é na relação dialógica com o outro que se dá a transformação ideológica da consciência humana que vai se constituindo ao vivenciar, no dia-a-dia, as lutas, as tensões e as confrontações entre a palavra alheia e a nossa palavra.

Em educação, algumas teorias propostas por diferentes autores que tratam do currículo guardam entre si uma relativa proximidade. Alerto, no entanto que, ao abordar esse tema na perspectiva de “gênero discursivo”, procurei analisar os assuntos que foram mais abordados pelas professoras, contudo a minha intenção não foi superar as diferenças, organizando-os em categorias uniformizantes; ao contrário, pretendi apreender, nos movimentos dos usos da linguagem utilizada no dia-a dia, a própria diversidade que torna a língua viva, refletindo, de uma maneira atenta e flexível, todas as transformações da vida social.

Considerações finais:

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de
terminar...

Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...

Fernando Pessoa

Considerações Finais:

Nunca Tive Duvidas

Eu nunca tive dúvidas: escola é fundamental em nossas vidas! Minhas lembranças não me deixam negar isto. A escola vive dentro de cada um de nós. Escola viva ou não, ela vive.

Muitos escritores já escreveram linhas e mais linhas sobre seu tempo de escola: Bartolomeu Campos Queirós, Carlos D. de Andrade, João Ubaldo Ribeiro...

Escola inspira... Depois que crescemos e passamos a reviver, é claro.

Lembro-me de muitas coisas - boas e ruins - também. Madalena Freire diz: "educamos no amor e no ódio, nunca na indiferença". É verdade. E só quando crescemos é que percebemos isto, por isso dizer que educação é a longo prazo. Mas... Vamos às lembranças: o uniforme do Jardim de Infância (era assim que chamávamos), xadrezinho com merendeira de pano com nome escrito; musiquinha que cantávamos (e que até hoje cantamos) na hora da saída, afoitos para rever a mamãezinha que nessa época ainda ficava em casa; as histórias infantis...

Depois fui crescendo e a cada ano novas marcas. Marcas de homenagens à mamãe, ao papai. Era eu a ler os versinhos e a chorar também. Não

conseguia nunca finalizar a homenagem. Adolescência e a experiência do viver em grupo, as amizades, as dores, as alegrias, as festas. Não esqueço as conversas nos intervalos das aulas. Falávamos de tudo. Aquilo era uma verdadeira aula: relações familiares, sexo, drogas... Era ali no pátio, afastado do inspetor de aluno, claro, nosso espaço de convivência, de dizer o que queríamos dizer, de ter a sensação de que éramos donos do nosso próprio nariz.

Cresci e me acompanhando está a escola, não somente nas memórias, mas no meu cotidiano profissional (sou professora) e pessoal (como mãe).

Eu mudei. A escola? Nem tanto.

Ela continua entrando em nossas vidas sem pedir licença, de uma forma pouco agradável. Há coisas ruins e coisas boas acontecendo. Li outro dia num jornal uma experiência de escola sem controle de frequência. Os alunos assistiam a aula sem serem cobrados, monitorados. O controle em vez de ser do aluno, era do professor. Aulas lotadas, sinal de aula boa. Pensei: *"Essa sim vale a pena assistir!"*

Outro dia tive a prova do que estou dizendo em relação à escola faz muito sentido: a professora de uma das turmas pediu que os alunos desenhassem a linha do tempo de cada um. Inclusive ela mesma fez a sua linha do tempo. E o que estava lá representada? Se você respondeu "a escola", acertou! Estavam lá nos desenhos dos alunos representados o primeiro uniforme, a hora da entrada na escola, a professora, os colegas. Até no desenho da professora Andréia, que além de retratar o passado, retrata também a escola que ainda hoje cresce junto com ela, a que trabalha e a que estuda (Universidade).

Esses fatos me fazem refletir o quanto somos (escola) significativos na vida de alguém. Se a escola é boa, deixa marcas que não queremos nunca esquecer, pois elas constituem o que há de melhor em nós. Se a escola é ruim, deixa marcas também, porém estas nos distanciam do passado.

Então se temos livre arbítrio, que tal escolher a melhor opção. Escola boa !!! Sempre. Ontem, hoje e amanhã. Escola que finca suas raízes e nos faz crescer mais felizes, mais humanos, mais solidários.

Carla

Como Carla também "nunca tive dúvidas" quanto à importância da escola. Acredito que não só eu como todos aqueles que apesar dos

baixos salários, das condições de produção, persistem e nela exercem diferentes funções e a ela dedicam seus estudos, mesmo que freqüentando diferentes espaços: na própria escola, na universidade etc. Assim como também aqueles que a procuram para que seus filhos a freqüentem, apesar de suas “mazelas” e daquilo que sobre ela é divulgado, no que diz respeito aos índices de aprovação/ reprovação, repetência e evasão dos alunos. Nesse caso refiro-me principalmente à escola pública, que atende a maioria da população brasileira, tornando-se para muitos estudantes uma importante possibilidade de acesso ao mercado de trabalho.

Concordo em parte com Carla, quando diz que a escola pouco mudou. Nesse sentido percebo que pouca alteração houve no que diz respeito aos processos de disciplinamento, de organização do espaço e do tempo. Acrescento ainda que a progressiva ausência do Estado diante de seus deveres sociais vem contribuindo para o sucateamento do ensino público. Também as ações do Estado, influenciadas por questões amplas que envolvem a globalização, tem dado lugar a políticas educacionais voltadas para a competitividade econômica e gerado políticas centralizadoras não só pela instituição de parâmetros e diretrizes curriculares como também pela implantação de sistemas nacionais de avaliação. Nesse sentido, então, a escola mudou ou pretendem que ela mude. Mas será que mudou mesmo?

Observando algumas práticas em escolas como a Flamboyant, no caso dessa pesquisa, ouvindo suas professoras, refletindo sobre seus registros, percebe-se a superação entre o binarismo que considera as políticas curriculares como formas de dominação e a prática como resistência. Percebe-se sim as interpenetrações e mesclas que se estabelecem entre esses dois pólos, conforme comentei anteriormente. E é esse movimento que me faz acreditar, como Carla, nas possibilidades da escola em tornar o aprendizado um processo interativo, criativo. Em acreditar em uma “escola que finca suas

raízes e nos faz crescer mais felizes, mais humanos, mais solidários”.

Cabe dizer que no correr deste trabalho foram sendo organizadas pequenas sínteses reunidas nas formas de categorização do material empírico estudado – registros e entrevistas das professoras que foram sujeitos desta investigação. Nesse processo se foram apontando as pistas que indicavam as possibilidades abertas para se refletir sobre os currículos praticados, no dizer de Oliveira (2003), na Escola Flamboyant.

Conforme dito anteriormente pretendia trabalhar com registros diários das aulas realizadas pelas professoras que regessem turmas em processo de alfabetização. Isso, no entanto, não foi possível tendo em vista a disponibilidade das professoras devido aos seus diferentes afazeres; assim como a realidade das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, uma vez que não há um horário determinado pela Secretaria de Educação para que as professoras possam registrar as aulas realizadas, fazer seus planejamentos diários, enfim, um tempo para que possam, dentro de suas cargas horárias de trabalho, organizarem as tarefas que envolvem a preparação e a reflexão em relação ao trabalho que desenvolvem. Não há, assim, uma prática de registro. Nesse sentido os registros que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa foram realizados pelas professoras que se dispuseram a participar da mesma e realizados de acordo com as possibilidades de cada uma das participantes.

Tendo em vista os referenciais teórico-metodológicos adotados nesse trabalho, quando estudo o currículo como um gênero discursivo-tendo como referência os estudos de Mikhail Bakhtin (1992)- a forma e o conteúdo do material estudado não estão dissociados, mas se relacionam ao contexto social, histórico e cultural onde foram produzidos. No entanto, para fins de estudo, inicialmente analisei o estilo e a estrutura dos discursos presentes nos registros de cada uma das

professoras. Num segundo momento aprofundei os estudos referentes aos conteúdos abordados, comentando os temas que se destacaram como mais recorrentes nos textos de uma das professoras e pelo conjunto das professoras envolvidas. Percebi, então, situações que se diferenciavam em alguns aspectos, de acordo com o estilo de escrita de cada professora. Cabe lembrar, no entanto, conforme o autor citado, que devemos estar atentos quanto ao estudo dos estilos, uma vez que esses estão relacionados aos diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, nos registros estudados embora haja marcas pessoais, se observados sob um olhar mais amplo, há também pontos de encontro. Os registros de Beth, Andréia, Marcela e Carla apresentam características estilísticas e composicionais que os aproximam, uma vez que em todos são abordados temas relacionados ao currículo que se concretiza nas atividades pedagógicas de uma escola.

A forma e o conteúdo dos registros realizados ganham sentido nas situações concretas de sala de aula. Assim, como já citado, os temas mais abordados e que, evidentemente, indicam as principais preocupações das professoras no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos foram: saberes comuns da escola/ conhecimento escolar; disciplina/ indisciplina; desenvolvimento ortográfico; aulas de matemática; planejamento curricular/avaliação, sendo esses temas recorrentes nos registros das professoras regentes, aparecendo também nos registros de Carla.

Reportando-me, então, às indagações que contribuíram para que eu refletisse sobre a constituição do registro como espaço de estudo sobre o currículo, pude constatar, como já disse acima, que, de maneira geral, as professoras não registram as atividades pedagógicas realizadas. No entanto, Beth, Andréia, Marcela e Carla, as professoras que elaboraram registros porque se propuseram a participar dessa pesquisa, tiveram posição semelhante, considerando a validade do registro como instrumento de reflexão sobre a própria prática porque a

escrita as levou a pensar sobre o assunto que estavam abordando. Dessa forma, deixaram transparecer os momentos em que ocorreram mudanças e transformações, no próprio pensamento. Seus registros se apresentam algumas vezes descritivos, mas principalmente reflexivos, trazendo interpretações, impressões em relação aos assuntos abordados e, como esses assuntos não foram previamente determinados, mas escolhidos por cada uma das professoras, ao abordá-los elas manifestaram suas angústias, sua aflições, seus conflitos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, evidenciando, em alguns momentos, conforme já discutido, contradições inerentes ao processo de desenvolvimento pessoal.

Conforme comentei anteriormente, as professoras falaram e escreveram sobre a importância dos registros. Esse fato me levou a pensar sobre a escrita, de maneira mais ampla. Pude constatar, durante o desenvolvimento da pesquisa, que as professoras, em sua maioria, pouco registram. Indago curiosa: escreverão diários, poesias, contos, cartas, enfim, usarão a escrita para expressar sentimentos, desejos, emoções? Estabelecendo relações entre o contexto onde vivemos e convivemos e as observações realizadas na escola quanto à linguagem, leitura e escrita que nela circulam, algumas questões se colocam para as quais não tenho respostas, mas que podem ser temas de outras pesquisas. Pergunto, então: por que atualmente há vários projetos de incentivo à leitura: casas de Leitura, círculos de leitura, rodas de leituras etc? Por que não há, ou há só alguns poucos concursos, de incentivo à escrita? Produção restrita a alguns poucos? Não há interesse no aumento de produtores? No entanto, vivemos num mundo banhado em escritas. Observando com cuidado o que há escrito a nossa volta, destacamos os *outdoors*, os nomes das lojas, cartazes que ficam em suas portas falando dos produtos e seus preços, revistas e jornais com manchetes sensacionalistas, esperando seus compradores. Seriam, em sua maioria, escritas incentivadoras do consumo? Considero importantes

as iniciativas de estímulo à leitura, reflito somente sobre a pouca quantidade de propostas, igualmente importantes, para estimular a escrita.

Nesse texto, afirmo que a linguagem tem um papel central no estudo do currículo, na perspectiva dos Estudos Culturais. Assim, a linguagem é pensada no fluxo contínuo da história e da cultura e o currículo estudado como discurso sendo visto, então, como um produto social em que a repetição e a criação se misturam num fazer contínuo e permanente. Portanto, é nesse processo que diferentes discursos circulam em tensão e conflito. São os discursos dos diferentes grupos, das diferentes comunidades semióticas, conforme Bakhtin, não se reduzindo estes à mera imitação ou à réplica de outros discursos, que vão se constituindo no discurso das professoras. Nesse sentido, ao estudar os registros de Beth, Andréia, Marcela e Carla percebe-se que a política de currículo concretizada nos “currículos oficiais” passa a não se constituir como um “pacote” lançado às escolas as quais caberia apenas sua implementação, mas há em seus discursos as influências não só do “currículo oficial” como também dos demais discursos que circulam na escola.

Enfim, ressalto que essa pesquisa, ao realizar um estudo sobre o currículo, não pretende estabelecer generalizações em relação às situações observadas, o que não impediu, no entanto, que se fizesse algumas inferências. Espero que o trabalho realizado contribua para a retomada, na Escola Flamboyant, das discussões sobre currículo e amplie os estudos já iniciados sobre cultura; auxilie a escola na reflexão sobre a prática pedagógica exercida por suas professoras e também indique possíveis caminhos para as políticas públicas não só curriculares como de formação continuada de professores, campos que vejo como complementares.

Bibliografia:

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n. 80, p.01- 18, set. 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus Editora. 1995.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul/ dez 2001. On line: www.curriculosemfronteiras.org.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*; Braga, Portugal, v.15, a.2, p.3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1979.

BAKHTIN, Mikhail. Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics. In: *Freudianism: a marxist critique*. New York, Academic Press, 1976 [Tradução para o português de Cristóvão Tezza, para uso didático (mimeo)]

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Editora UNESP-Hucitec, 1998.

BARRETO, Elba S. de Sá. A avaliação na escola básica entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n. 75, p.48- 66, ago. 2001.

BARRETO, Raquel G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994, p.1 a 9.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____ *Magia e técnica, arte e política*. vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994a, p.197- 221.

_____. Experiência e pobreza. In: _____ *Magia e técnica, arte e política*. vol.1. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p.114-119.

_____. Sobre o conceito de história. In: _____ *Magia e técnica, arte e política*. vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994c, p. 222- 232.

_____. *Rua de mão única – obras escolhidas II*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n. 81, p.01- 08, dez. 2002.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

BURNET, John. *O Despertar da Filosofia Grega*. São Paulo: Editora Siciliano, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____ (org.). *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, p.237- 250.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectiva pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.143-172.

DAUSTER, Tania. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *A Crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p.75- 87.

DIETZSCH, Mary Julia M. Cartilhas: a negação do leitor. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 1993, p.27 a 46.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Editora Autores Associados Ltda, n.23, p.16-35, maio/jun/jul/ago, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1986 a.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986b.

_____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986c.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GIROUX, Henry A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In MOREIRA, A. F. Barbosa e SILVA, T.T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.125-154.

_____. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios .In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.9 -20.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação & Realidade*. v.22. n.2, p.15-46, Porto Alegre, FEda UFRGS, jul /dez,1997.

_____. *A identidade cultural na pós- modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

KONDER, Leandro. O Jogo das Cartas Marcadas. O Globo. Rio de Janeiro. Caderno Opinião, 02-08-1998.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática. 1993.

_____. *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e implementação*. Projeto de Pesquisa. PUC/Rio. Mimeo, 1999a.

_____(et alii). *Cultura, modernidade e linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres*. Relatório Final da Pesquisa. PUC/Rio. Mimeo, 1999b.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52, jul/ dez 2006. On line: www.curriculosemfronteiras.org.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1988.

MACEDO, Elizabeth F. *Currículo como entre-lugar identitário: raça, gênero e sexualidade no currículo de Ciências*. Projeto de Pesquisa. UERJ. Mimeo. 2002a.

_____. & LOPES, Alice C. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ & LOPES, Alice C. (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 13 – 54.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p.VII - XXIII.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

MATOS, Olgária. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus Editora, 1994.

_____ (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999a.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, a. XXI, p.109-138, dez, 2000.

_____. *Currículo, cultura e formação de professores*. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora da UFPR, n.17, p.39 – 52, 2001.

_____; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Editora Autores Associados Ltda, n.23, p.156-168, maio/jun/jul/ago, 2003.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Portugal : Porto Editora Ltda, 1995.

OLIVEIRA, Ines Barbosa de. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

ORLANDI, Eni P. *O que é lingüística*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PAIS, Jose Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PAVÃO, Andréa; SOUZA e MELLO, Maria Lucia; FRANGELLA, Rita de Cássia. Práticas de leitura e escrita na Escola Carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação? In: KRAMER, Sonia e OSWALD, Maria Luiza (org.) *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas: Papyrus, 2001, p.113- 142.

POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder .In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.173 - 210.

_____. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Políticas Públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n. 80, p.01- 18, set. 2002.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____ (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.247 - 258.

SOUZA E MELLO, Maria Lucia. *Planejamento em uma escola pública municipal: o que falam e escrevem professores de educação infantil, alfabetização e primeira série*. Dissertação de Mestrado. PUC-Rio. 1998.

SOUZA, Sandra Zákia L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n. 84, p.01- 20, set. 2003.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Rio de Janeiro: Editora Ática S.A, 1992.

TEZZA, Cristóvão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). *Diálogos com Bakhtin*, Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p.273- 303.

TURA, Maria de Lourdes R. e SOUZA, Maria Inês M. *Os Professores e as dimensões culturais dos conhecimentos escolares*. Projeto de Pesquisa, UERJ, Mimeo. 2000.

_____. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: MACEDO, Elizabeth & LOPES, Alice C. (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora. 2002, p. 183- 206.

_____. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p.183 - 206.

_____. A propósito dos Estudos Culturais. In: TURA, Maria de Lourdes R. e MAFRA, Leila de Alvarenga (orgs.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p.101-135.

VASCONCELOS, Teresa. Ao ritmo de um cortador de relva: entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”. *Educação, Sociedade e Cultura*. Porto. n.14, p.37– 58, 2000.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995, p.11 -19.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Lisboa: Porto Editora Ltda, 1994.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P; VILELA, Rita Amélia T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p.287 - 309.

Anexo 1

Número de Turmas e de Alunos

	NÚMERO DE TURMAS	Nº DE ALUNOS POR TURMA
EUDUCAÇÃO INFANTIL	3 DE GRUPO II (CRIANÇAS COM 4 ANOS)	75
EUDUCAÇÃO INFANTIL	1 DE GRUPO I (CRIANÇAS COM 5 ANOS)	23
CICLO INICIAL	1	32
CICLO INTERMEDIÁRIO	2	33

CICLO FINAL	2	56
TERCEIRA SÉRIE	1	36
QUARTA SÉRIE	2	70
TOTAL	12	325

Anexo 2

Professoras: funções e regime de trabalho

FUNÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORAS	REGIME DE TRABALHO
DIREÇÃO	DIRETOR GERAL (1) DIRETOR ADJUNTO (1)	40 HORAS SEMANAIS
COORDENADOR PEDAGÓGICO	1	40 HORAS SEMANAIS
REGÊNCIA DE TURMA (EI / 4ª S)	1	45 HORAS SEMANAIS (DUPLA REGÊNCIA)
REGÊNCIA DE TURMA (EI / 4ª S)	11	22h 30m SEMANAIS (MANHÃ OU TARDE)

REGÊNCIA SALA DE LEITURA	1	22h 30m SEMANAIS (MANHÃ E TARDE, ALTERNADAMENTE)
REGÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1	(MANHÃ E TARDE)

-- Duas Matrículas – dobra a carga horária semanal da professora que é de 22h 30 m. Garante todos os direitos, já que administrativamente são dois funcionários.
-- Regime de Dupla Regência – dobra a carga horária semanal da professora que é de 22h 30 m. O tempo de serviço adicional não é computado para qualquer efeito.

Anexo 3

Formação das Professoras

FUNÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORAS	FORMAÇÃO
DIREÇÃO	2	SUPERIOR
COORDENADOR PEDAGÓGICO	1	SUPERIOR Cursando Pós-graduação
REGÊNCIA DE TURMA (EI / 4ª S)	4	SUPERIOR
REGÊNCIA DE TURMA (EI / 4ª S)	7	SEGUNDO GRAU

REGÊNCIA DE SALA DE LEITURA	1	SUPERIOR
REGÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1	SUPERIOR

Anexo 4

Funcionários: função e quantitativo

FUNÇÃO	QUANTITATIVO
MERENDEIRAS	4
SERVENTES	3

