



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NATÁLIA QUEIROZ DE OLIVEIRA SOUTO

**DIÁLOGOS ENTRE A RELAÇÃO COM O SABER DO PROFESSOR, SUA
FORMAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO**

Brasília, 2013.

NATÁLIA QUEIROZ DE OLIVEIRA SOUTO

**DIÁLOGOS ENTRE A RELAÇÃO COM O SABER DO PROFESSOR, SUA
FORMAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação, para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eda Maria de Oliveira
Henriques.

Brasília, 2013

NATÁLIA QUEIROZ DE OLIVEIRA SOUTO

**DIÁLOGOS ENTRE A RELAÇÃO COM O SABER DO PROFESSOR, SUA
FORMAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação, para a obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Eda Maria de Oliveira Henriques
(UnB – FE/PPGE - Presidente)

Prof^a. Dr^a. Leila Chalub Martins
(UnB – FE/PPGE - Membro Titular)

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Vidal Pérez
(UFF - FE/PPGE - Membro Titular)

Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlim Pires de Almeida
(UnB – FE/PPGE - Membro Suplente)

À Deus,

“Ó profundidade da riqueza, da sabedoria e do conhecimento de Deus! Quão insondáveis são os teus juízos e inescrutáveis os seus caminhos! Quem conheceu a mente do Senhor? Quem foi seu conselheiro? Pois Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre! Amém. Epístola aos Romanos 11:33-37

Para *Aliendres*, pela companhia constante neste processo;

Para *Artur* e *Sofia*, por nutrirem a minha necessidade de continuar sonhando, acreditando e defendendo uma educação de qualidade e para todos;

Para todas as *professoras* e *professores* que pensam, interrogam e constroem uma relação com o saber, cortejando uma outra atuação pedagógica possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro plano a **Deus**, autor da vida, fonte de inspiração e doador de sabedoria, presença constante e sustentadora em minha jornada.

À minha família, à minha amada mãe **Marlene** e meu amado pai **Valmir**; com vocês aprendi os valores essenciais, a paixão pelos saberes e que vale a pena perseguir aquilo em que se acredita, por isso estou chegando aqui. Esta conquista também é de vocês; agradecê-los é o mínimo que posso fazer para expressar meu reconhecimento, meu amor e admiração e reconheço que as palavras são insuficientes para esta tarefa.

Ao meu esposo **Aliendres** pelo amor, cumplicidade, escuta, entendimento e cuidado inegáveis e indispensáveis para que esta trajetória fosse trilhada.

Sofia e **Artur**, este muito obrigada também é de vocês, por compreenderem, ao seu modo, os momentos em que minha presença não foi possível.

Aos queridos **Júnior**, **Nilva** e **Rania**, obrigada pelo encorajamento, compreensão nas ausências necessárias e apoio indispensável nessa caminhada.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pelo espaço de reflexão, discussão e aprendizagem assegurados nos grupos em que pude participar.

Em especial à **Profª. Drª. Eda Maria de Oliveira Henriques**, minha orientadora pelo acolhimento afetuoso, pelo olhar atento, compreensão constante e pela generosidade na partilha de reflexões privilegiadas, preciosas para minha construção de conhecimentos neste processo. Querida professora, tenha certeza de que esta parceria se inscreveu positivamente em minha relação com o saber.

Aos estimados membros da Banca Examinadora Profª. Drª. Leila Chalub Martins (UnB – FE/PPGE), Profª. Drª. Carmen Pérez (UFF – FE/PPGE), Profª. Drª. Inês Maria Marques Zanforlim Pires de Almeida (UnB – FE/PPGE), pela

atenção e o carinho com os quais esta dissertação foi acolhida como merecedora dos seus experientes olhares.

A todos os colegas de mestrado pelas vivências, pela companhia animadora nesta trajetória que consolidou parcerias intelectuais importantes, pelos momentos em que a “angústia criativa” pode ser compartilhada.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, instituição que me proporcionou o afastamento para estudos, tempo sem o qual não poderia ter imprimido a qualidade necessária a este processo de formação.

Às amigas **Judith, Sandra Patrícia e Magda**, nossos diálogos profundos de reflexão, avaliação e revisão sobre o trabalho pedagógico que realizamos ao longo de tantos anos, foram muito profícuos, me impulsionaram até este momento.

Aos **colegas da Escola Classe 510 de Samambaia** pelas discussões que muito contribuíram para alargar minha reflexão e aguçar meu olhar de educadora, aumentando minha inquietação em busca de saberes.

À direção e ao grupo de professores da escola que recebeu esta professora pesquisadora no convívio do cotidiano escolar, consentindo em se tornar os preciosos sujeitos da pesquisa. Vocês me proporcionaram uma oportunidade ímpar e privilegiada de aprendizagem sobre o trabalho pedagógico, evidenciando o quanto ainda tenho a conquistar.

Colocar a questão da relação com o saber é finalmente pensar profundamente sobre isso, uma tentativa de descrever/teorizar a educação com base em uma postura específica, a do professor, [...] mais que por meio de uma disciplina constituída [...] A postura é uma maneira de se dispor a si mesmo. A posição é um lugar que se ocupa, entre outros lugares possíveis Bernard Charlot (2005b, pag. 51).

RESUMO

No contexto da educação contemporânea, apresenta-se como imperativo, nas propostas de compreensão do fazer docente, um esforço pela visualização das complexas relações que constituem os sujeitos autores e atores deste fazer, bem como os seus saberes. Este estudo aborda a relação do professor com o saber, em uma perspectiva que visualiza a análise da sua dimensão complexa, através dos diálogos possíveis entre a relação com o saber, a formação e o trabalho pedagógico desse profissional. É tomada como ponto de partida a Epistemologia da complexidade (MORIN, 2007, 2010), oportunizando o diálogo entre elementos que tradicionalmente são abordados de forma dicotômica na formação do professor. Neste intuito, abordam-se os aspectos centrais da conceituação em torno da relação com o saber, conforme Bernard Charlot (2000, 2005, 2009); do trabalho pedagógico a partir das contribuições de Akiko Santos (2010), e da formação de professores na compreensão apresentada por António Nóvoa (1995, 2007). O objetivo geral da pesquisa foi analisar a dimensão complexa da relação com o saber do professor no diálogo com sua trajetória de formação e seu trabalho pedagógico. Nesta perspectiva os objetivos específicos foram identificar e analisar quais saberes os professores consideram importantes para esse trabalho; identificar e analisar o sentido atribuído pelo professor ao diálogo entre a relação com o saber e sua formação inicial e continuada; e, por fim, analisar os diálogos entre a relação do professor com o saber e o trabalho pedagógico. A estruturação metodológica da pesquisa, embasada na busca de um olhar complexo, seguiu um percurso envolvendo observações sobre o trabalho pedagógico em sala de aula, entrevista semiestruturada com a professora cujo fazer foi observado, e uma oficina temática com um grupo composto por dez professoras. Os dados aqui apresentados são discutidos tomando como base a análise do tema que emerge nas narrativas e encontra seu respaldo na análise de conteúdo (BARDIN, 2011, GIBBS, 2009). Os diálogos possibilitados na constituição deste trabalho apresentam elementos que parecem indicar a mobilização de saberes que extrapolam o âmbito da cognição e do domínio de técnicas e recursos, apontando, muitas vezes, a desconsideração da dimensão subjetiva. Esta representada, nesse trabalho, pela relação do professor com o saber na formação docente, com consequências para o trabalho pedagógico.

Palavras- Chave: Complexidade, Relação com o saber, Trabalho Pedagógico, Formação de Professores

ABSTRACT

An effort for visualizing the complex relations that constitute the authors and actors of this research, as well as their knowledge, is presented on the context of contemporary education as imperative on the proposals of comprehending teacher's tasks. This study refers to the relationship between teachers and knowledge, on a perspective that envisions the analysis of its complex dimension through possible dialogues between the relationship with knowledge, training and pedagogic work of that professional. The Epistemology of the complexity (MORIN, 2007, 2010) is taken as a starting point, making possible the dialogue between elements that are traditionally addressed as dichotomy on teachers' training. For this reason, the conceptual main aspects are discussed around teachers' relationship with knowledge, according to Bernard Charlot (2000, 2005, 2009); pedagogic work with the contributions of Akiko Santos (2010), and their training according to the understanding presented by António Nóvoa (1995, 2007). The general objective of the research was to analyse the complex dimension of teachers' relationship with knowledge on dialogues throughout their training and pedagogic work. On that perspective, specific objectives were set as to identify and analyse which knowledge teachers consider important for this work; identify and analyse the importance given by teachers to the dialogue between the relationship with knowledge and their initial and continuing training, and, at last, analyse the dialogues between the relationship of teachers with knowledge and pedagogic work. The methodology of this research, based upon the pursuit of a complex view, followed a path involving observations of pedagogic work in class, semi-structured interview with the teacher whose work was observed, and a thematic workshop composed by ten teachers. The data presented in this study are discussed taking as a basis the analysis of the subject that emerges on the narrative and finds support on the content analysis (BARDIN, 2011, GIBBS, 2009). The dialogues which made this work possible present elements that may indicate a mobilization of knowledge that goes beyond the scope of cognition and mastering of techniques and resources, pointing, many times, at the inconsideration of the subjective dimension. It is represented, on this work, by the relationship between teachers and knowledge during their training, with consequences on the pedagogic work.

Keywords: Complexity, Relationship with knowledge, Pedagogic Work, Teachers' Training.

SUMÁRIO

CAMINHOS PERCORRIDOS	12
INTRODUÇÃO	16
1 A CONSTRUÇÃO DO APORTE TEÓRICO: CONCEITOS EM RELAÇÃO ...	21
1.1 A epistemologia da complexidade	23
1.2 Relações com o mundo, relação consigo: A Relação com o Saber	28
1.2.1 No universo dos sentidos: Construindo um diálogo sobre o sentido entre Bernard Charlot e L.S.Vygotsky	34
1.3 O Trabalho Pedagógico: saberes e relações implicadas	43
1.4 A relação com o saber e a dimensão da formação do sujeito que ensina: O professor	53
2 UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	58
2.1 Contextualização e Sujeitos da Pesquisa	65
2.2 Estratégias e Procedimentos	68
2.2.1 Observação	69
2.2.2 Entrevista Semiestruturada	71
2.2.3 A proposta da Oficina	72
2.3 Análise de dados	75
3 UMA OBSERVAÇÃO, UMA ENTREVISTA E UMA OFICINA: PROPOSTA DE CIRCULAÇÃO DE OLHARES	80
3.1 Primeiras aproximações: O contexto da turma	81
3.2 Concepções do professor sobre o trabalho pedagógico: Dois pontos de vista sobre o mesmo ponto	86
3.3 Mobilização dos saberes no trabalho pedagógico: Dois pontos de vista sobre o mesmo ponto	101

3.4 Oficina: Um espaço de produção de narrativas	112
3.4.1 Os saberes do professor e o seu trabalho pedagógico: Pontos de vista em circulação	114
3.4.2 Os saberes que marcam o trabalho docente: Pontos de vista em circulação	123
3.4.3 Os saberes do professor e sua formação inicial e continuada: Pontos de vista em circulação	127
4 ARTICULANDO OLHARES E DIVERSAS VISTAS DE UM MESMO PONTO	141
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155
APÊNDICE B – Protocolo Observacional	156
APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista Semiestruturada	157
APÊNDICE D – Planejamento da Oficina	158
APÊNDICE E – Solicitação da Narrativa de Formação.....	159
ANEXO A – Relatório de Sistematização das Observações	160
ANEXO B – Transcrição da Entrevista	174
ANEXO C – Resenha do vídeo usado na oficina	188
ANEXO D – Música da Oficina:	189
ANEXO E – Texto para oficina: De novo aos mestres, com carinho	190
ANEXO F – Transcrição da Oficina	193
ANEXO G – Narrativas Escritas de Formação	213

CAMINHOS PERCORRIDOS

A temática que este estudo se propõe a abordar remete à minha trajetória de transição do lugar de sujeito que aprende ao lugar do sujeito que ensina. Esta trajetória que contém nuances, tanto de ordem subjetiva quanto social, começa desde as primeiras percepções infantis e tem continuidade no espaço escolar, com ênfase para a escola, onde cursei desde o sexto ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, de caráter profissionalizante, entre os anos de 1990 e 1996.

Era uma escola onde imperavam o respeito, a hierarquia, a disciplina, a exigência e a cobrança, em gestos, em olhares, em palavras e, é claro, a busca por resultados. Sempre procurei estudar bastante e desempenhar todas as tarefas propostas com empenho. Como resultado, fui aluna destaque no período em que lá estudei. Na transição para o Ensino Médio, fiz a opção pelo Magistério aos 14 anos de idade.

Magistério era uma forma viável de garantir qualidade de ensino oferecida pela escola e oportunidade para entrar no mercado de trabalho, porém compreender isso não foi tão instantâneo quanto possa parecer à primeira vista.

No processo de formação em nível médio, cumpri os estágios curriculares e fui, então, convidada para um estágio remunerado no Ministério da Saúde, na área de recursos humanos. Integrei-me ao grupo que assessorava um projeto de educação de jovens e adultos.

Foi um início do aprendizado de ser gente grande, contato com profissionais com diversas visões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Desde então fui percebendo que se estava sempre fazendo a opção de uma visão de ensino em detrimento de outra. Em meio a esta percepção, a compreensão dos porquês, tanto em relação às diferentes visões de ensino quanto às opções por elas, ainda era muito limitada.

Neste percurso a leitura sempre foi uma aliada, uma presença, resposta às minhas curiosidades e contínuas indagações, em relação às quais, a escola pouco colaborou com suas leituras muito pragmáticas. Passei a frequentar a biblioteca escolar em busca de livros indicados pelos professores, títulos para a avaliação bimestral e que constavam do programa das aulas de Português.

A frequência nos corredores da biblioteca me levou para além das leituras indicadas. Lia livros sem indicação prévia dos professores; clássicos, contemporâneos inicialmente sem discriminação de gênero, para posteriormente estabelecer meus critérios pessoais e desenvolver minha predileção. O prazer pela leitura desenvolvi em parte na escola e também apesar da escola...

Saí do Ensino Médio aprovada no concurso para o cargo de Professora na atual Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde comecei a trabalhar em 1996. Em sala de aula, a formação continuada sempre foi buscada com a inquietude de quem precisa e deseja ampliar as possibilidades de atuação, encontrar respostas, alternativas. Nesse afã, muitos cursos foram acumulados... Faltavam referências para a sala de aula e constantes indagações: como ser professora? qual a melhor forma? o melhor tipo de relação a ser estabelecida com os alunos? a que saberes recorrer?

Durante os cursos, esses questionamentos ora se aproximavam de respostas plausíveis ora ficavam desacreditados, suspensos..., mas voltavam a incomodar tanto meu trabalho docente quanto meu discurso de educadora, sempre permeado por incertezas, férteis incertezas.

A opção pelo Ensino Superior, no curso de Pedagogia, veio em 1998 na Universidade Católica de Brasília e concluiu-se na Universidade de Brasília, onde me formei, em 2003, em Magistério para Séries Iniciais. Na sequência, tive a oportunidade e continuei a cursar o restante dos créditos para integralizar a formação em Orientação Educacional.

Considero que tive a oportunidade de realizar uma reflexão mais aprofundada durante a formação superior porque, diferente de muitos colegas com quem compartilhei este momento e suas discussões para os quais a graduação era o primeiro contato com a área docente, passei pela graduação, não como primeiro,

mas como um segundo contato de formação na área uma verdadeira imersão estava se ampliando e se aprofundando no movimento de constituição de uma práxis, que transitava da ação para a reflexão e de novo à ação, num ciclo permanente que se instituiu desde então.

As inquietações ficavam cada vez mais claras e contundentes por meio das leituras, das discussões, das reflexões proporcionadas na graduação. Minha atuação profissional se via desafiada pela injeção de subsídios teóricos que constituíam verdadeiras lentes de aumento sobre os limites e as possibilidades do trabalho docente.

Entendo que a formação superior em educação me ofereceu muitos instrumentais para me aproximar de uma compreensão mais honesta do mundo, da sociedade na qual estou inserida, bem como para construir meu posicionamento nela, enquanto mulher, cidadã, profissional e mãe; pois neste ínterim, na UnB, conheci a grande pessoa que se uniria mim, compartilhando esta travessia que se chama vida, e que é hoje meu esposo, importante incentivador e pai dos meus filhos, atualmente com 5 anos de idade. Estes atravessamentos têm me constituído, então, de modo geral e singular enquanto sujeito.

Cursei uma especialização em Formação Social e Econômica do Brasil e, como trabalho final; investiguei, por meio de pesquisa bibliográfica, a atuação do educador na sociedade brasileira em diferentes momentos históricos, buscando apontar as formas de sua ação. Muitas outras inquietações apareceram depois desse trabalho: Professor, como ser? Quais os sentidos da atuação do professor? Que saberes é que fazem um professor?

Durante esses quase dezessete anos de atividade docente no Início da escolarização, atuando junto à Educação Infantil e à Alfabetização tive a oportunidade e, muitas vezes, o desafio de desempenhar a função de formadora junto a crianças e a colegas de docência, como coordenadora pedagógica, gestora escolar, como docente em curso de formação de professores e como cursista em muitas formações ao longo de uma trajetória profissional de busca, proposições e reflexões.

Neste processo permeado por estudo, leituras e pela articulação de saberes, de experiências e de instrumentais técnico-pedagógicos, fui desenvolvendo e nutrindo a consciência própria como sujeito inacabado e o olhar tanto quanto possível, atento em outros sujeitos que, em suas histórias singulares, inscreveram-se na minha.

As inquietações aqui mencionadas me encaminharam aos estudos para o mestrado e a elaboração desta narrativa de formação que (com certeza não apenas de formação profissional) me trazem boas pistas ou, pelo menos, maiores possibilidades de compreensão do meu processo, bem como das implicações que me dizem respeito com relação ao desenvolvimento do meu trabalho como professora. Esta atividade profissional que procuro desempenhar com o comprometimento, sensibilidade e consciência do ato político que é a educação de bem como das inscrições que podem ser deixadas pelo processo de ensino e aprendizagem.

“Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a mágica presença das estrelas!”

Mário Quintana

INTRODUÇÃO

O confronto com as múltiplas formas de ação e reação dos sujeitos do cenário educacional frente ao saber, evidenciando as possibilidades de apropriação, leitura da realidade, transposição, produção, transmissão, e mesmo de negação do saber, delinea a necessidade de investigação e de reflexão sobre a educação escolar, com especial foco, neste trabalho, sobre o professor como sujeito, em sua formação e em sua prática, ambas povoadas por relações e por saberes concebidos de forma articulada.

Para este intuito, a epistemologia da complexidade (MORIN, 2007, 2010) apresentou-se como abordagem mais profícua e enriquecedora, trazendo uma compreensão de paradigma em que é possível articular e estabelecer um diálogo entre os conceitos basilares desta pesquisa, a relação com o saber, a formação e a prática do professor frente ao desafio de construir uma visão integradora das dimensões da realidade, na qual se inserem os sujeitos mobilizados nesta pesquisa.

Nesta direção, Charlot (2000, 2005, 2009) conceitua a relação com o saber como constituída de forma complexa, dinâmica e processual pelo sujeito que é confrontado com a necessidade de se apropriar do saber em uma trajetória singular e ao mesmo tempo compartilhada com outros sujeitos.

Esta discussão insere-se num contexto em que a trajetória singular, a subjetividade – com sua inevitável dimensão social – tem sido alijada das discussões no âmbito educacional, tanto no que se refere à formação de professores quanto ao trabalho em sala de aula.

Em sua tessitura, a relação com o saber, que articula diversos sujeitos e espaços no fazer pedagógico, constitui uma relação onipresente no cotidiano escolar de alunos e professores, bem como nas práticas adotadas em detrimento de tantas outras possibilidades, e merece a atenção de um olhar sensível, capaz de captar nuances com potencial, tanto para fortalecer como para fragilizar o trabalho pedagógico.

A relação com o saber tem se apresentado como um conceito complexo e importante na compreensão de muitos processos relacionados à formação humana. Neste âmbito, o processo de compreender e discutir produção de sentidos que mobilizam a subjetividade dos sujeitos em diversas esferas de suas histórias pessoais e singulares encontra uma rica elaboração na interlocução entre Vygotsky (2008) e Charlot (2000).

Apesar da existência de estudos muito interessantes articulando o conceito de relação com o saber a diversas áreas da experiência pedagógica, a relevância desta pesquisa, em particular, se concentra na possibilidade de leitura da relação com o saber a partir de um resgate da trajetória em que esta relação foi adquirindo sentido para o sujeito que se torna um professor, evidenciando as relações que o mobilizam, bem como as possíveis decorrências destas relações para o trabalho pedagógico.

Diante do exposto, assume importância o aprofundamento da discussão concernente não apenas ao trabalho pedagógico que se materializa no interior da instituição escolar, mas também no que concerne às ações empreendidas no sentido da formação docente, seja ela na dimensão da formação inicial ou da formação continuada.

Nas práticas de formação docente, tem sido privilegiada uma abordagem técnico-instrumental como estratégia de construção de saberes, não integrando aspectos relativos à experiência do professor bem como o significado, ou de forma mais ampla o sentido atribuído pelo mesmo a esta experiência, essa discussão ganha substancial aporte em Nóvoa (1995).

Assim, de modo geral, as práticas de formação inicial e/ou continuada do professor não têm valorizado essas dimensões, e os professores têm sido reduzidos a suas competências técnicas e metodológicas, apesar de autores como Nóvoa (1995, 2007) e Goodson (2007) terem destacado a vida, a personalidade e a subjetividade do professor como aspectos importantes de sua formação.

A discussão da relação com o saber do professor, pautada em sua história de formação, constitui o exercício de evidenciar a dimensão complexa do tecido em estruturação permanente e que articula a relação com o saber, a

formação profissional e a atividade pedagógica em um todo profundamente imbricado.

Frente ao exposto, este trabalho desenvolveu-se pautado por questionamentos entre os quais cumpre mencionar: Quais são os diálogos possíveis entre a relação do professor com o saber e o trabalho pedagógico? Como se constituiu a relação com o saber ao longo da trajetória de formação do professor? Que sentidos são construídos e mobilizados na formação e atuação do professor nos anos iniciais de escolarização?

O interesse em investigar e compreender os diálogos que são possíveis, no âmbito dos questionamentos apresentados, levam a constituir como objetivo geral da pesquisa: analisar a dimensão complexa da relação com o saber do professor no diálogo com sua trajetória de formação e seu trabalho pedagógico.

Realizar esta análise resulta num exercício de colocar em relação à dimensão subjetiva e a dimensão objetiva no processo de formação e atuação do professor, tendo como orientação o princípio dialógico na perspectiva da complexidade, que entende a importância de colocar em diálogo aspectos que aparentemente não se relacionam no intuito de promover uma outra possibilidade de compreensão do fenômeno educativo em estudo.

Com vistas ao processo de inteligibilidade a que se propõe, esta pesquisa pretende de forma mais específica: identificar e analisar quais saberes os professores consideram importantes para o seu trabalho pedagógico; identificar e analisar o sentido atribuído pelo professor ao diálogo entre a relação com o saber e sua formação inicial e continuada; e, analisar os diálogos entre a relação do professor com o saber e o trabalho pedagógico.

O professor, neste contexto, é entendido como um sujeito constituído numa relação permanente com o saber e que se relaciona com este como instrumento, tanto de sua própria formação como da formação dos alunos no interior das relações que originam o seu trabalho pedagógico.

É um desafio, nesta abordagem da relação do professor com o saber, perceber a complexidade dos elementos que sustentam sua formação e trabalho pedagógico e que podem se vincular à relação específica que o professor

estabelece com o saber, compreendendo a forma como esta relação emerge em sua atividade docente.

Outro aspecto relevante do estudo a que se propôs esta pesquisa está fincado na possibilidade de se estabelecer um lugar para a subjetividade no centro da discussão educacional, num diálogo reflexivo sobre os sujeitos envolvidos nesta dinâmica, as suas trajetórias, as suas concepções sobre os saberes, suas necessidades e desejos e seu trabalho pedagógico.

Esta reflexão procura lançar luz sobre a forma como o professor vai constituindo um saber no diálogo com sua formação e em seu trabalho, no qual a relação com o saber pode emergir como uma importante marca da dimensão subjetiva a ser considerada nos processos de formação. Uma reflexão sobre os saberes que os professores consideram importantes para o seu trabalho pedagógico articulado aos sentidos constituídos por esses profissionais, frente ao diálogo entre a relação com o saber e a formação docente.

No intuito de adensar a discussão, o presente trabalho se estrutura a partir do *Capítulo 1, “A construção do aporte teórico: Conceitos em relação”*, que discute os conceitos que compõem o aporte teórico central.

O capítulo 2, *“Uma trajetória metodológica”* apresenta a metodologia em seus desdobramentos epistemológicos, rumo aos sujeitos da pesquisa, os procedimentos e estratégias delineados.

O capítulo 3, *“Uma observação, uma entrevista e uma oficina: proposta de circulação de olhares”* apresenta e discute os dados registrados a partir das narrativas dos professores e da pesquisadora.

No capítulo 4, *“Articulando olhares e diversas vistas de um mesmo ponto”*, é promovida uma discussão que aborda o diálogo que foi possível estabelecer na relação com o saber do professor, seu trabalho pedagógico e sua trajetória de formação, pretendendo aproximar além dos olhares dos sujeitos da pesquisa em um diálogo com os elementos basilares do aporte teórico construído.

O quinto e último capítulo não pretende, porém, ser conclusivo e, por essa razão, apresenta as *Considerações finais* neste momento do trabalho,

apontando algumas reflexões, implicações e uma compreensão geral sobre a problemática investigada.

1 A CONSTRUÇÃO DO APORTE TEÓRICO: CONCEITOS EM RELAÇÃO

Ao comprometer-se com uma abordagem investigativa sobre a relação do professor com o saber e sobre sua formação e seu trabalho pedagógico, partindo do pressuposto de que o sujeito e suas relações constitutivas imbricam-se mutuamente num processo permanente de vir-a-ser, este que constitui não apenas o sujeito, mas também a realidade que o cerca numa dinâmica recursiva, este estudo se insere no quadro epistemológico da complexidade, cujo *corpus* teórico encontra em Edgar Morin um dos pensadores centrais.

No *continuum* entre conhecimento e realidade educacional, numa abordagem complexa, pode ser situada a formação e o trabalho docente na perspectiva de uma discussão sobre a relação com o saber. Neste particular, conforme Charlot (2005a), “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (p. 41).

O autor colabora com uma caracterização do universo de articulações possíveis no âmbito conceitual da relação com o saber, de modo a esclarecer que abordar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito que aprende; e no caso particular desta proposta, estudar o professor, sujeito que ensina, também como sujeito aprendiz.

A conceituação em torno da relação com o saber demonstra potencial para enriquecer as discussões no âmbito do trabalho pedagógico, tanto de formação como de atuação docentes, inscrevendo as problemáticas da mobilização, produção de sentido, relações e saberes no interior da reflexão educacional.

Busca-se, nesta abordagem, uma visão superadora das fragmentações, reducionismos e exclusões, ao reintroduzir o sujeito como ator e autor de sua trajetória e relação com o saber na presença e na trajetória simultânea de outros sujeitos e espaços que atravessam e inscrevem-se em sua constituição.

Para fazer frente a este desafio, os conceitos centrais deste trabalho se articulam a partir do olhar dialógico da complexidade em Edgar Morin (2007, 2010), numa busca de complementaridades e do aprofundamento de uma compreensão recursiva da temática a que se propõe.

Para este fim, estão vinculados elementos da relação com o saber do professor a partir da elaboração de Bernard Charlot (2000, 2005, 2009), pontuando ainda aspectos sobre a construção do sentido em Vygotsky (2008) e Charlot (Ibid.).

Ao discutir a relação com o outro no âmbito da relação com o saber, Charlot menciona que esta pode ser entendida e aprofundada tanto através do viés psicanalítico que apresenta uma contribuição relevante quanto através de uma abordagem sócio histórica nos estudos de Vygosty.

A opção feita à realização deste trabalho foi o diálogo com as contribuições de Vygotsky e sua discussão sobre a importância do contexto histórico-social na constituição dos sentidos através da dinâmica das relações inter e intrapsíquicas.

São também chamados para a discussão, neste aporte teórico, aspectos do trabalho pedagógico a partir do pensamento de Akiko Santos (2010), autora que versa sobre a didática em uma perspectiva complexa. As dimensões da trajetória de formação docente frente à preocupação em integrar a dimensão pessoal e profissional são discutidas com base na reflexão proposta por António Nóvoa (2007, 2008).

Na sequência, uma apresentação da natureza da epistemologia da complexidade, como possibilidade de articulação dos conceituais teóricos elencados para um “pensar melhor” as questões que atravessam esta pesquisa.

Acredita-se que um dos caminhos para esse “pensar” seja a promoção de um diálogo entre diversas formas de pensamento, na articulação de múltiplos olhares para a realidade educacional que, dada a sua complexidade, merece ser vista por várias lentes, e não com um olhar único e cristalizado.

1.1 A epistemologia da complexidade

No âmbito da pesquisa, implicações de natureza epistemológica, ontológica e metodológica se articulam no processo de explicação da realidade. A dimensão epistemológica engloba uma maneira de compreender e explicar de que forma chega-se ao conhecimento que se admite saber.

Conforme Morin (2007), o conhecimento opera através da seleção de aspectos relevantes e não relevantes. Esta seleção pauta-se por princípios que seriam organizadores da forma de pensar; os paradigmas, “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (p.10).

Os paradigmas são pressupostos que determinam, separam, associam, identificam, hierarquizam e elegem as centralidades das noções organizadoras do conhecimento. Conforme Morin (Ibid.); para compreender a complexidade, é necessário perceber que há um paradigma simplificador.

Morin parte de uma análise que considera o problema da organização do conhecimento. Para o autor, “na ciência há um predomínio cada vez maior dos métodos de verificação empírica e lógica” (2007, p.9), que se expressam no culto exacerbado à razão, o qual tem gerado cegueiras e a mutilação do conhecimento, caracterizando o que Morin chama de paradigma simplificador.

O paradigma simplificador promove uma visão unidimensional da realidade, opera através do princípio da simplicidade que “separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (Ibid., p.59). Este paradigma é fundado nos princípios da disjunção, redução e abstração, formulados por Descartes ao separar o sujeito pensante da coisa pensada. É um paradigma que põe ordem (leis, princípios) no universo e dele expulsa ou ignora a desordem. A este respeito, Morin declara:

Eu compreendi cada vez melhor que tudo que não traz a marca da desordem e do sujeito é insignificante e mutilante [...] Tudo o que não traz a marca da desordem elimina a existência, o ser, a criação, a vida, a liberdade, e eu entendi que toda a eliminação do ser, da existência, do si, da criação, é demência racionalizadora [...] Compreendi que é preciso

temer, não a desordem, mas o temor da desordem, não o sujeito, mas a subjetividade débil que se toma por objetividade (2008, p. 466).

Ao paradigma simplificador que ocupa a centralidade do pensamento no mundo ocidental desde o século XVII, deve-se de forma inquestionável, os grandes avanços do conhecimento científico; devem-se também a ele importantes problematizações de caráter epistemológico e metodológico, porém, é necessário reconhecer os limites de inteligibilidade do paradigma fundado numa racionalidade unidimensional para a compreensão dos fenômenos humanos – “é preciso antes de mais nada, tomar consciência da natureza e das consequências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real” (MORIN, 2007, p.11).

A disjunção promovida entre sujeito e objeto, e a redução do complexo ao simples, opera cortes arbitrários no real, despedaçando e fragmentando seu tecido complexo. Para Morin (2005a, p.104), “O excesso de separação é o lado perverso na ciência, pois torna impossível religar os conhecimentos. Para conhecer, é preciso, ao mesmo tempo, separar e ligar”.

Os referidos cortes arbitrários do real geram, através da fragmentação, uma especialização cada vez maior do conhecimento, que baseia seu rigor e sua operacionalização na quantificação, pois de acordo com o pensamento de Morin (2007, p.12) “cada vez mais, a matematização e a formalização desintegram os seres e os entes para só considerar como únicas realidades as fórmulas e equações que governam as entidades quantificadas”.

Morin (2007) sustenta que a metodologia dominante no âmbito do paradigma simplificador destrói o conjunto e a totalidade ao isolar objeto observado de seu observador. Trata-se de uma ciência que prescinde do ser humano, desassociando os elementos do saber e propondo um conhecimento que “é cada vez menos feito para ser refletido e discutido pelas mentes humanas; cada vez mais feito para ser registrado, em memórias informacionais manipuladas” (p.12).

Tem origem, então, uma inteligência cega, incapaz de perceber a conjunção entre o uno e o múltiplo na apreensão do real. Esta incapacidade de conceber a complexidade da realidade encontra, na exclusão do sujeito com seus atravessamentos, um critério de objetivação do conhecimento científico. Morin observa que:

Na terra científica a subjetividade era o ruído que perturbava a observação, o vício privado que afetava, com o arbitrário e a imperfeição, a percepção e a decisão. A subjetividade reduzia-se à contingência afetiva e à irracionalidade mental. A partir daí, era necessário banir o sujeito da ciência. (2005b, p.310).

Em sua exposição sobre a problemática da organização do conhecimento no paradigma simplificador, Morin aponta as divergências entre algumas características do pensamento complexo em contraste com o pensamento simplificador.

Enriquecendo e mudando o sentido da palavra conhecer, a complexidade nos chama a enriquecer e mudar o sentido da palavra ação, a qual, em ciência como em política, e tragicamente quando ela quer dizer libertação, acaba se tornando sempre no fim manipulação e dominação. Podemos prever que uma ciência que traz possibilidades de autoconhecimento, [...], que não desintegra o aspecto dos seres e dos existentes, que reconhece o mistério em todas as coisas, poderia propor um princípio de ação que não ordena, mas organiza, não manipula, mas comunica, não dirige mas anima. (MORIN, 2008, p.468, grifos do autor).

A complexidade (*complexus*: o que é tecido junto) remete a uma tessitura constituída de forma heterogênea, na qual acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos constituem a realidade fenomênica. “A complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...” (Morin, 2007, p.13).

De acordo com Morin (Ibid.) uma epistemologia da complexidade insere-se num paradigma de distinção/conjunção que permite distinguir sem provocar a disjunção, e associar sem reduzir, promovendo a integração e não a negação da lógica clássica do paradigma simplificador (disjunção/redução/unidimensionalização).

Quanto ao paradigma simplificador, a complexidade aponta para a problematização de seus limites, de contradição e de formalismo, através do princípio dialógico rumo ao enfrentamento da complexidade antropossocial, na qual se inserem os objetos de conhecimento dos quais se ocupa a complexidade.

Para Morin “uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema” (2010, p.335). Para o autor, a teoria só consegue promover uma inteligibilidade se for capaz de mobilizar a atividade mental do sujeito.

Morin aponta três princípios capazes de ajudar a pensar a complexidade do real, ressaltando a “necessidade de pensar por constelação e solidariedade de conceitos” (2007, p.72), numa referência ao reconhecimento das relações e articulações que fluem entre estes princípios.

O primeiro princípio, que o autor nomeia de *dialógico*, considera a existência de duas lógicas que se apresentam como necessárias uma à outra, sendo complementares e também antagônicas.

Neste contexto ordem e desordem apresentam-se como duas noções antagônicas que parecem excludentes, porém quando concebidas em termos dialógicos, revelam a complexidade da relação ordem-desordem-organização, pois conforme Morin:

A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. (MORIN, 2007, p. 74).

A *recursão organizacional* constitui o segundo princípio; para o autor um processo recursivo “é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (2007, p. 74).

O princípio da recursividade promove uma ruptura com a ideia de linearidade entre causa-efeito, produto-produtor, pois “tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo auto constitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (p.74). O autor exemplifica sociologicamente a ideia da recursão organizacional da seguinte forma:

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. (MORIN, 2007, p.74)

O terceiro princípio é o *princípio hologramático*¹ segundo o qual, o todo está na parte e a parte está no todo – “pode-se enriquecer o conhecimento das

¹ “Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. [...] A ideia, pois do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo.” (MORIN, 2007, p. 74).

partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos” (MORIN, 2007, p.75).

Conforme o autor, o princípio hologramático articula-se ao princípio recursivo que, por sua vez, articula-se ao princípio dialógico, de forma que estes princípios para o pensamento complexo serão, por necessidade, princípios de disjunção, conjunção e implicação, promovendo ao mesmo tempo a distinção e a união destas noções, numa conjunção complexa.

São estes princípios, em especial o princípio dialógico, que possibilitam colocar em pauta e evidenciar nesta pesquisa a importância de uma concepção complexa, do diálogo entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva no processo da relação com o saber, formação e trabalho pedagógico. Na discussão metodológica esses princípios serão retomados com maior detalhamento com os operadores do pensamento complexo.

Moraes (2008), relevante pesquisadora brasileira na epistemologia da complexidade com estudos articulando complexidade, trabalho pedagógico e formação docente, enfatiza que a epistemologia da complexidade é caracterizada por fundamentar-se na “intersubjetividade dialógica”, incidindo sobre a aceitação da natureza múltipla e diversa do sujeito e do objeto, como elementos indissociáveis – “somente existe objeto em relação ao sujeito que o observe, que pensa” (p.17).

O sujeito que pensa o objeto é também um sujeito que se constitui na intersubjetividade, sendo, não obstante, uma subjetividade, uma singularidade no meio social. Petraglia *et al* (2006) tecem esclarecimentos importantes sobre esta subjetividade, entendendo-a como um sistema que organiza o mundo interior e exterior do sujeito, sistema constituído nas relações intersubjetivas, sociais, e que é perceptível na singularidade, na expressão do que é pensado pelo sujeito.

A relação com o saber insere-se neste contexto em que a subjetividade se constitui, mediada também por elementos objetivos presentes numa realidade complexa. Esta se apresenta e desafia o sujeito em busca de uma inteligibilidade que possa dar conta de um processo mais integrado entre as dimensões subjetivas e objetivas presentes no processo de constituição dos saberes e de relação com eles.

1.2 Relação com o mundo, relação consigo: A Relação com o Saber

A perspectiva da relação com o saber, aqui representada pelo arcabouço conceitual desenvolvido por Bernard Charlot (2000, 2005, 2009), indica que um estudo com bases na relação com o saber implica a “perspectiva de um sujeito tomado como relações e processos” (2005a, p.42), colocando em foco sua singularidade, sem desconsiderar o caráter social de sua existência, de forma que “não se pode pensar o saber (ou o “aprender”) sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo” (Ibid., p.43).

A relação com o saber remete à discussão do autor sobre o fracasso escolar enquanto objeto de pesquisa caro à tematização educacional. Charlot assenta as bases conceituais da relação com o saber num diálogo cuja transversalidade atravessa tanto a Sociologia quanto a Psicologia, avançando de forma complexa para outras áreas do conhecimento, como a Antropologia e a Psicanálise em busca de respostas possíveis e coerentes às indagações do objeto. Para Charlot:

Dois tipos de explicações suspeitas devem ser rejeitadas: aquelas que pretendem dar conta do sucesso escolar partindo unicamente da origem social, esquecendo que se trata da história de um sujeito (e as vezes, para além disso, só a partir do inconsciente...), negligenciando, contudo, a correlação estatística reconhecida entre origem social e história escolar. (2009, p.15)

O autor aponta que estas explicações ora se pautam na sociedade como sistema que é interiorizado e refletido tal e qual pelas ações e condutas humanas individualizadas, sem elaboração ou interpretação por parte de um sujeito. Ou ainda, se delineiam na responsabilização única do indivíduo em seu processo de apropriação do saber, de relação com o saber e sua socialização.

Enquanto Charlot (2000) focaliza inicialmente uma problemática mais centrada no aluno e na relação com o saber que o aluno estabelece e que o mobiliza ou não rumo ao conhecimento, a presente análise se compromete com um sujeito que ocupa outro lado da relação, o professor – sujeito da formação enquanto sujeito em formação.

Abordar a relação com o saber dos professores pode indicar, à primeira vista, uma relação de linearidade, na medida em que os saberes constituem amplo objeto de trabalho dos professores. Porém, é muitas vezes em um olhar diferenciado sobre o que se apresenta como óbvio, que se revela a complexidade da tessitura, em que se estabelecem as importantes relações constituídas e constituintes do saber, bem como dos sujeitos que dele se apropriam.

A atividade pedagógica é tecida de forma complexa numa teia de relações que se materializam permeadas de imaginários, crenças, valores, princípios, formações e saberes múltiplos, num encontro de subjetividades forjadas em trajetórias individuais únicas e legítimas, pertencentes a vários cenários sociais.

É um trabalho que se constitui não apenas em torno do professor, mas é necessário admitir que em grande parte vincula-se a este sujeito, um dos autores do cenário pedagógico e que deixa transparecer em cada ato formas de ser e de não ser um professor, comunicando, simultaneamente, formas de ser e de não ser aluno.

Em sua abordagem, Charlot propõe não apenas o sujeito ou o saber em primeiro plano, mas a ideia de relação. O autor afirma que “não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, [...] uma relação com o saber” (2000, p.63). Para discutir a relação com o saber dos professores, em sua especificidade, algumas elucidações e aprofundamentos são necessários, a fim de abordar o tema com a propriedade que a reflexão exige.

Ao examinar a relação com o saber dos professores no âmbito da experiência escolar, é fundamental compreender que “a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (Ibid., p. 47). O sujeito da relação com o saber é um sujeito que se constitui numa trajetória de vida na qual, conforme Charlot:

Nascer é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Este sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p.53).

Conforme o autor, a relação com o saber constitui uma forma de relação com o mundo, condição antropológica que se impõe no âmbito da existência humana em um mundo preexistente e já organizado. O saber, nesta perspectiva, é uma construção histórica e cultural em um processo coletivo que é o das relações sociais. Charlot entende o saber de forma ampla, como “um conteúdo de consciência enunciável através da linguagem” (2009, p.25). O autor enfatiza que:

A relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” e do saber: objeto, “conteúdo de pensamento”, atividade, relação interpessoal, lugar, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber. (2009, p.15, grifo do autor).

Cumpra ainda registrar a compreensão derivada pelo autor a respeito do conceito de aprendizagem cujo universo tem maior alcance e amplitude “aprender significa adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar atividades, objetos de vida corrente, formas relacionais [...], iniciar relações com os outros e consigo próprio.” (CHARLOT, 2009, p.25).

Para chegar a este conceito, o autor desenvolve um modelo epistêmico a respeito do significado de aprender e da natureza desta atividade. Neste modelo, para maior compreensão, são distinguidos alguns processos. Estas distinções dão indicação da complexidade do aprender, e apontam a centralidade do processo de aprendizagem para a discussão da relação com o saber.

Charlot inicia pontuando que “aprender é apropriar-se de um saber visto enquanto objeto, sem referências às situações ou às atividades nas quais este objeto foi construído” (2009, p.93), o que se torna possível graças à linguagem, em especial, a linguagem escrita.

O saber-objeto se apresenta sob as formas de conceitos, relação entre termos, fatos, teorias e disciplinas, logo, “um saber-objeto é sempre um conjunto de relações, enunciado sob uma forma ou outra [...], é um objeto (intelectual e linguístico) que o sujeito tem à sua frente quando aprende” (ibid., p.93).

Nesta dimensão do processo, Charlot observa que a problemática reside em saber se o sujeito que aprende, apreende as relações para além do enunciado. Isso torna possível, portanto, dois cenários. Em um primeiro cenário

aprender é a repetição do enunciado transmitido sem um distanciamento, onde sujeito que aprende “permanece preso nas palavras e na situação pedagógica e institucional” (2009, p.94).

No outro cenário, aprender significa pensar uma relação, onde o sujeito rompe com as limitações do enunciado e “constrói, pouco a pouco e com a ajuda do professor, um universo de saber distinto do universo da vida cotidiana” (ibid., p. 94). Ficam caracterizadas, nestes dois cenários, formas diferentes de relação com o saber.

O autor prossegue apontando que aprender pode referir-se a *fazer* – “ser capaz de dominar uma operação ou um conjunto de operações. Esta operação pode assentar num objeto material ou ser uma operação simbólica” (ibid., p.94). Logo, o que é aprendido é uma ação, o domínio de uma operação – andar de bicicleta, ler, entre outros, e não um conteúdo enunciável.

Aprender “significa entrar nas formas e nos dispositivos relacionais e assim ser capaz de dominar seus comportamentos e formas de subjetividade, nas suas relações com os outros e consigo próprio” (CHARLOT, 2009, p.96), ainda compreendendo o aprender como o avanço do não domínio ao domínio, como no caso do fazer. Tal concepção diz respeito a aprender a estar no mundo, cenário de operações e de relações, refere-se às aprendizagens relacionais e afetivas, vinculadas ao desenvolvimento pessoal, subjetivo.

À natureza da atividade de aprender, o autor acrescenta ainda que “aprender é observar e refletir, relacionar fatos e princípios e dotar-se, assim, de um conjunto de referências que permitem interpretar “a vida” e a “minha vida”, compreender “as pessoas” e conhecer-se a si próprio” (ibid., p. 98, grifos do autor). Trata-se aqui da aprendizagem a partir das possibilidades de relações, de experiências, vivências, que se tornam referências do sujeito em sua trajetória compartilhada.

A relação com o saber, para Charlot, se instaura fundamentalmente através do aprender – “Aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também o outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor” (2000, p.72).

Charlot aborda uma ideia de relação com o mundo que ganha corpo e concretude através da relação do sujeito consigo e com os outros sujeitos mediados pelo saber, “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros” (2000, p.64).

O saber é objeto de apropriação do sujeito desde a mais tenra idade, e é especificamente esta apropriação, feita em processo, de todo um patrimônio cultural, que torna o ser humano efetivamente humano. Nesse processo de apropriação se estabelece uma relação, e nas palavras de Charlot (Ibid., p.63) “não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber”.

Pensar em termos de relações é um imperativo nesta abordagem, tendo em vista um sujeito que se relaciona com um meio – um conjunto de significados simbólicos percebidos, imaginados, pensados, desejados e sentidos. Significados vitais num espaço de atividades que se inscreve num tempo definido e que impulsionam o sujeito a apropriar-se do mundo, moldá-lo, transformá-lo.

O tempo no qual se inscreve a relação com o saber de um sujeito é o tempo de uma história, da construção de si mesmo, da inserção em uma rede de relações com os outros, na qual ocorre a transmissão e apropriação de um patrimônio cultural ao sujeito. Um tempo constituído por momentos significativos – “o tempo da aventura humana” (CHARLOT, 2000, p. 79).

Abordar a relação com o saber sustenta-se na concepção de que esta relação é também relação com o outro. O outro que impulsiona em direção ao saber, em busca de alternativas desconhecidas de compreensão do real, um real que se impõe e que resiste a cada relação estabelecida.

Discorrer sobre a relação com o saber no âmbito da educação implica ter em vista a perspectiva do sujeito. Considera-se um sujeito, conforme Charlot (2000) um ser humano aberto a um mundo, portador de desejos e movido por esses desejos. Sujeito que está inscrito em uma dinâmica de relações sociais cuja construção ocorre num contexto de coletividade, ao mesmo tempo em que é um ser com trajetória singular.

No processo de desenvolvimento e constituição do sujeito, a presença do outro assume um papel importante, no que diz respeito à sustentação, ao

investimento do desejo do sujeito enquanto sujeito em constituição, em processo de apropriação de saberes, construção de respostas e interpretações às questões que o mundo lhe oferece. Sujeito aprendente, que problematiza, que questiona o real que se apresenta a ele, ao mesmo tempo em que é questionado pelo real.

O processo de troca, que caracteriza a educação na perspectiva em foco, implica a relação no âmbito específico deste trabalho, a relação com o saber. Neste âmbito, o entendimento de **relação** “funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade a criança deve mobilizar-se”. (CHARLOT, 2000, p.54). Entende-se que apenas situações significativas para o sujeito são capazes de gerar a sua mobilização.

Três conceitos auxiliares são elencados e definidos por Charlot (2000) como importantes na condução de uma análise da relação com o saber, sendo eles os conceitos também imbricados de mobilização, atividade e sentido.

O conceito de *mobilização* remete à ideia de pôr recursos em movimento, reunir forças. De acordo com Charlot, é “engajar-se em uma atividade originada por móveis” (2000, p.55). A mobilização pressupõe ainda o conceito de móbil – compreendido como uma razão para agir. O móbil é o desejo a ser satisfeito e que em busca da satisfação, desencadeia uma atividade, uma mobilização do sujeito. Nas palavras do autor:

A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo. [...] e a dinâmica do desejo é analisada sob o ponto de vista social e também pessoal, inclusive na perspectiva do inconsciente. O sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo. Uma das atividades mais importantes é interpretar o mundo [...]. Por isso, eu dou grande importância à ideia de sentido. Significado e sentido. (CHARLOT, 2005a, p. 19-20).

A conceituação de **atividade**, em função da qual se define o móbil, sugere um coletivo de ações, tendo em vista um objetivo. O sujeito é capaz de mobilizar-se numa atividade quando investe nela, quando a origina através de móveis que são dispostos por referirem-se a um sentido que produzem, um desejo, um valor para o sujeito. A atividade é, então, de acordo com Charlot (2000), caracterizada por uma dinâmica interna, baseada numa troca com o mundo.

Apesar da importância dos conceitos anteriores, o conceito de **sentido**, dada a sua relevância na perspectiva da relação com o saber para os objetivos que

orientam este estudo, vai justificar não só um foco maior sobre ele como também uma ampliação das suas possibilidades reflexivas, a partir da introdução de um diálogo com a concepção de sentido na perspectiva do autor russo Lev S. Vygotsky.

1.2.1 No universo dos sentidos: Construindo um diálogo sobre o sentido entre Bernard Charlot e L.S.Vygotsky

A discussão sobre a questão do sentido constitui-se em uma importante temática no âmbito da relação com o saber. Charlot aponta a dificuldade da tarefa de definição deste conceito, ressaltando de antemão que não se propõe a esgotá-lo, mas apenas a esclarecê-lo em sua concepção, e destacar mais uma vez a centralidade da relação. Para o autor:

Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele se propôs. É significante (ou aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. (CHARLOT, 2000, p.56)

Charlot defende que o que tem significação, o que *significa*, produz sentido sobre o mundo para um sujeito, numa configuração na qual as relações encadeadas produzem interpretação e significado. Dessa forma, “o sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (2000, p.56).

Partindo do entendimento construído pelo autor, o sentido é sentido para um sujeito. Tem sentido o que pode ser posto em relação, o que se ancora, se vincula em outros conceitos, se articula a contextos, vivências, pensamentos, diálogos ou imagens. Em conceituação estrita, para Charlot (2000, p.56) o sentido “é sempre o sentido de um enunciado, produzido por relações entre os signos que o constituem, signos estes que têm um valor diferencial em um sistema”.

Ao abordar a lógica do sentido na perspectiva do enunciado, portanto da linguagem, cumpre evocar a contribuição do pensamento de Vygotsky, um destacado teórico da psicologia soviética, a respeito do aporte conceitual sobre significado e sentido no âmbito do enunciado, da linguagem.

Como Charlot, Vygotsky menciona o caráter geneticamente social do homem, enfatizando o processo de desenvolvimento como produto das relações intersíquicas e intrapsíquicas, no qual a linguagem apresenta-se inicialmente como forma de troca social para, em seguida, assumir a forma de diálogo egocêntrico, e posteriormente originar a linguagem interna. Tal processo constitui-se em uma dinâmica que alavanca o funcionamento específico do psiquismo, sob leis também específicas.

Vygotsky desenvolve em *Pensamento e Linguagem* (2008) um estudo sobre as relações entre o pensamento e a fala, no qual elege o significado da palavra como uma unidade analítica do pensamento verbal:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOSTKY, 2008, p.151)

O autor aponta a potencialidade do estudo do pensamento através do significado das palavras como um processo em constante evolução, de forma que não é apenas “o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (Ibid., p.152). Um processo que se dinamiza e se modifica não apenas na medida do desenvolvimento do sujeito, mas também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento se estrutura e entra em funcionamento.

Outro elemento relevante no desenvolvimento conceitual a que o autor se propõe é que “a relação entre o pensamento e a palavra não pode ser compreendida em toda a sua complexidade sem uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior” (VYGOTSKY, 2008, p.162).

Na compreensão de Vygotsky, a fala interior é a fala do sujeito para si, uma fala que se interioriza em pensamento, ao passo que a fala exterior é para os

outros, consiste em uma “tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetificação” (Ibid., p. 162).

O processo de interiorização da fala é precedido pelo estágio de desenvolvimento que o autor, à semelhança de Piaget denomina de fala egocêntrica, porém a semelhança se esgota na nomenclatura. Enquanto para Piaget a fala egocêntrica da criança “é uma fala de si para si mesma, só aparentemente é uma fala social” (Ibid., p. 172), a compreensão de Vygotsky é inversa, pois para o autor:

A fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores (p.166).

Ainda conforme o autor, a fala egocêntrica, assim como a fala interior “está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente, ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança” (2008, p.166).

Em sua evolução, a fala egocêntrica perde a necessidade e o sentido de vocalização na medida em que a criança se desenvolve, indicando o desenvolvimento da abstração do som, capacidade de “pensar as palavras, ao invés de pronunciá-las” (Ibid. p.168) e torna-se a fala interior, “algo novo, trazido do exterior, juntamente com a socialização” (p. 169).

Vygotsky (2008) faz uma comparação entre a lógica processual que evolui do rascunho até a versão final e a modalidade de fala interior e a fala escrita ou oral no processo mental, de forma que rascunho mental seria a fala interior e que teria a possibilidade de se desenvolver de forma mais completa na linguagem oral e na linguagem escrita.

Na caracterização da fala interior, o autor destaca que essa é constituída essencialmente por predicados, não necessitando demarcar o sujeito nem a situação que são previamente conhecidos de um “interlocutor de si próprio” no processo de pensamento.

Desta forma, esse tipo de comunicação promovida pelo nosso pensamento ocorre praticamente sem palavras pela tendência à abreviação e

condensação, uma espécie de aglutinação do pensamento “quando conversamos com nós mesmos, temos ainda menos necessidade de palavras” (VYGOTSKY, 2008, p.181).

Neste contexto, o sentido fica cada vez mais em primeiro plano, tendo em vista que a fala interior opera com a semântica. “Na fala interior, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui a regra” (Ibid., p.182). O autor desenvolve uma compreensão quanto às especificidades dos termos sentido e significado, discutindo a ocorrência do:

Predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado [...] o sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. (VYGOTSKY, 2008, p.181, grifos do autor).

Na compreensão do autor, uma palavra em contextos diferenciados tem seu sentido alterado ao passo que o significado “permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido” (Ibid., p.181).

Vygotsky ressalta que o sentido é dinâmico e vincula-se ao contexto em que surge, sendo a somatória dos “eventos psicológicos” que uma palavra pode disparar nos processos psíquicos do sujeito, o sentido aborda a expressão da subjetividade de um sujeito em sua inserção e relação com o mundo.

Enquanto o sentido é capaz de desvincular-se da palavra (significado), por referir-se a uma processualidade e mobilidade permanente que integra vários aspectos do psiquismo, entre eles a afetividade, a memória, a volição, e mobiliza as funções psicológicas superiores além das vivências do sujeito em sua trajetória socialmente compartilhada, “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (Ibid., p.181).

De acordo com o contexto, um significado pode significar mais ou menos do que significaria de forma fragmentada, “mais porque adquire um novo conteúdo; menos porque o contexto limita e restringe o significado” (p.181).

Depreende-se que o sentido é produção de um contexto, porque é produção de um sujeito que pensa, sente, deseja, tem projetos, expectativas e

interage neste contexto. Segundo Paulhan (apud VYGOTSKY, 2008), “o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel, e variável, modifica-se de acordo com as situações e com a mente que o utiliza” (p.182).

De forma semelhante à maneira como “uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro do conjunto das obras do autor” (VYGOTSKY, 2008, p.182), pode-se inferir que o sentido deriva de um sujeito que pertence e interage em um contexto social, econômico e cultural e que este sujeito vai constituir um processo de significação específico, produto desta relação.

A discussão proposta por Vygotsky avança apontando para o pensamento como a dimensão “ainda mais interiorizada do que a fala interior” (Ibid., p.185). A dinâmica interior do pensamento, não necessita articular-se à estrutura de unidades fragmentadas da fala, tendo em vista que este, conforme o autor, se expressa por significados puros e a conversão do pensamento em fala, não é simples:

O pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. [...] o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma sequência [...] exatamente porque um pensamento não tem equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. (VYGOTSKY, 2008, p. 186)

O autor chama atenção para o que nomeia como “subtexto”, o pensamento oculto presente na fala – algo do pensamento que não tenha sido totalmente expressado, mas que se mantém, de alguma forma, sugerido. Diante desta realidade, Vygotsky, afirma que em sua dinâmica o pensamento “é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (Ibid., p. 187).

Ao expressar através da linguagem o seu pensamento, o sujeito mobiliza de forma articulada elementos cognitivos, significações e sua base afetivo-volitiva, conferindo um caráter singular e subjetivo à sua expressão, de forma que “uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendermos sua base afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 2008, p.187).

No sujeito a emocionalidade está imbricada nos sentidos produzidos, os quais têm origens diversas e se presentificam no cenário social em que o sujeito se relaciona e imprime sua ação. No pensamento do autor, “para estudar um processo interno é necessário exteriorizá-lo, experimentalmente, relacionando-o com alguma outra atividade exterior” (Ibid., p. 165).

De acordo com a proposição do autor, é possível entender que a linguagem, os enunciados em suas variadas formas e dimensões, constituem espaços capazes de expressão de sua subjetividade.

Ao abordar a base afetivo-volitiva na constituição do pensamento e na mobilização do que é internalizado pelo sujeito em seu psiquismo, Vygotsky dá visibilidade ao desejo, às necessidades e interesses do sujeito.

Com vistas a um entendimento mais aprofundado sobre o sentido, a inserção da lógica do desejo, da vontade subjacente ao pensamento de Vygotsky, torna-se interessante estabelecer uma interlocução com Charlot, na medida em que para esse autor:

Fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevem nesse nó de desejos que o sujeito é [...] Algo pode adquirir sentido, perder sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo. (CHARLOT, 2000, p. 57)

Pode-se perceber que tanto Charlot quanto Vygotsky compreendem o sentido no seu aspecto dinâmico relacionado à vida e à experiência do sujeito e marca da expressão de sua subjetividade. Assim, importa ainda considerar no âmbito da expressão da subjetividade, a articulação da esfera desiderativa, a dimensão do desejo do sujeito na proposição da relação com o saber.

O mundo apresenta-se ao sujeito num movimento repleto de outras presenças. Presenças que são permeadas por saberes que atuam em uma permanente relação de mediação, produção, interpretação e transformação dos contextos sociais e pessoais, ao mesmo tempo em que se constituem, atualizando-se e transformando-se enquanto sujeitos.

Para Charlot “O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais” (2000, p.45).

Retratar um ser com trajetória simultaneamente social e singular, remete a uma constituição subjetiva em processo permanente de atribuição de sentido, em interpretação tanto do mundo que se apresenta como das relações que são estabelecidas por esse sujeito. Assim, para o autor:

O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. Sujeito não é uma distancia para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. (CHARLOT, 2000, p.43, grifo do autor)

Todo esse processo de apropriação, capaz de sumarizar as dinâmicas e elementos que se articulam na constituição do sujeito de desejo e de relações no mundo social, é produzido e atualizado num movimento constante, no qual o saber é presença permanente, que viabiliza as ações e condutas do sujeito em relação a si e ao mundo.

O sujeito apontado por Charlot (2000) é um sujeito de desejo. Um sujeito em relação com o saber e “não há relação com o saber senão de parte de um sujeito e o sujeito é desejo” (CHARLOT, 2000, p.47).

Em sua condição de permanente busca, o homem constitui-se como ser de desejo, numa perspectiva em que o desejo representa a ausência, uma falta. Charlot (2000) discute esse desejo como “desejo de si”, do que lhe falta e que mantém o sujeito “sendo” no âmbito das relações que estabelece, nas dimensões pessoal e social. A relação que o sujeito estabelece com o desejo que o mobiliza tensiona, anima a forma de este sujeito estar no mundo, impulsionando-o num ciclo de falta – insatisfação – busca.

Esse exercício passa por compreender a relação com o saber como uma relação que se estabelece durante uma história na qual se considera, de acordo com Charlot, que:

Todo indivíduo é *um sujeito* por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos

e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. (Ibid., p.31, grifo do autor).

A proposta no âmbito da construção teórica sobre a relação com o saber pauta-se pelo estudo do sujeito como um conjunto de relações e processos (CHARLOT, 2000). O autor postula que o diálogo de uma sociologia do sujeito só é possível a partir das contribuições da psicologia e da psicanálise, através da premissa básica de que toda a relação do sujeito consigo passa pela relação deste sujeito com o outro, “o fantasma de outrem que cada um carrega em si” (p.45).

As relações com o saber – saber sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, saber sobre o saber – fundamentam-se também no desejo como estrutura fundante do sujeito rumo à busca do saber, do aprender. O sujeito desejante vê-se obrigado a aprender dentro de um contexto, em um processo que Charlot (2000) define como:

Um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. (CHARLOT, 2000, p.53).

Charlot (2000) compreende a educação como um processo de produção de si por si mesmo, com a mediação do outro, de forma que não há educação sem a autorização do indivíduo, é necessário que o sujeito invista pessoalmente na dinâmica que o educa, deseje-a. Nesta compreensão o educar-se se concretiza numa troca, cuja dinâmica é alimentada pelo desejo.

Encontra-se nesta formulação um princípio essencial para um possível entendimento das vivências escolares e para uma compreensão da relação com o saber como uma tarefa que supõe a necessidade de conceber um sujeito que se constitui a partir do confronto com a necessidade de aprender, sobre o outro, sobre si, sobre o seu contexto. A ideia de saber implica a ideia de sujeito, de desejo deste sujeito e da atividade do sujeito.

Torna-se importante situar o professor no âmbito da relação com o saber que vem sendo caracterizada e discutida no interior deste texto, como um

sujeito que além de confrontar-se com a necessidade de apropriar-se do mundo a partir das relações com o saber – que o professor configura como qualquer outro sujeito – confronta-se também com o imperativo de sua atuação profissional, ao lidar com o saber como matéria prima na constituição de outros sujeitos em meio às demandas do processo educativo. Dessa forma para o autor:

Um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado (CHARLOT, 2000, p. 57).

Como autor e ator do cenário educativo, o professor é um sujeito que pauta sua ação profissional em um tipo específico de relação com o saber. A relação com o saber, na qual a atuação do professor está inscrita carrega em seu bojo uma concepção de saber que se constitui a partir das nuances de seu processo de formação, inicialmente como sujeito, apreendendo o mundo, conhecendo a si próprio através do outro e ao outro através de si, de seus limites e potencialidades.

Esta relação continua em franco processo de desenvolvimento, vai agregando elementos na dinâmica experiencial da práxis educativa de um profissional que explora, explica, justifica, “ensina” o saber ou “ensina a saber”; que tem o saber como objeto de planejamento, intervenção e avaliação.

Para Charlot, uma relação com o saber é algo que se constrói. Na construção de sua relação pessoal com o saber, o sujeito enfrenta múltiplos reveses, vicissitudes que irão paulatinamente esculpindo o sujeito, talhando – numa metáfora do trabalho manual – sua forma de ser e estar no mundo; sua maneira de interpretá-lo e expressá-lo, na mesma medida em que se interpreta e se expressa enquanto exerce a autoria de sua ação sobre o mundo. Para o autor (2000, p.61), “para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber”.

No tocante à relação com o saber articulada à dinâmica da autoria do sujeito, cumpre considerar em perspectiva a trajetória individual, sem desconsiderar, porém, que é uma trajetória permeada pelos atravessamentos de outros – cenários e/ou sujeitos. Esta consideração diz respeito à constituição de um sujeito em meio a

todas as suas necessidades, oportunidades, diálogos e silenciamentos, potencialidades e limitações.

Trata-se de uma constituição em **relação**, conforme afirma Charlot, (2000, p.71) “a relação com o mundo enquanto conjunto de situações e relações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de uma afetividade; e ou uma relação com um mundo posto à distância e em palavras”.

Aqui o autor parece estabelecer duas formas possíveis de relação com o mundo: da primeira proposição, depreende-se uma relação com o mundo a partir da complexidade e dinamicidade das relações constituintes de um sujeito que se apropria dos saberes socialmente validados, um sujeito emocionalmente mobilizado. Em relação ao mundo posto em distância, Charlot se remete a um sujeito que passivamente recebe um compêndio de saberes que lhe são transmitidos sem nenhuma interação afetiva ou significativa com o mesmo.

A relação com o saber se traduz num movimento contínuo do sujeito em busca de produzir sentidos que digam respeito à sua realidade concreta. Nesta direção, a relação com o saber do sujeito em perspectiva nesta abordagem – o professor –, em sua dimensão epistêmica, é uma relação que apresenta desdobramentos singulares de caráter subjetivo, que ganham contorno também no encontro do sujeito consigo.

Qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p.72, grifo do autor).

Na relação com o saber, está em construção e simultaneamente é confrontada, a dinâmica subjetiva do professor, um sujeito formador e em formação contínua neste processo de vir a ser, de descobertas e possibilidades. Sujeito de saberes e que se relaciona com o saber.

1.3 O Trabalho Pedagógico: saberes e relações implicadas

Educar-se e ser educado são ações num duplo e contínuo processo de constituição do sujeito. Como ser em devir, desde o início de sua vida, o homem se depara com demandas crescentes de desenvolvimento em todas as áreas de suas potencialidades, sejam elas da ordem da corporeidade, da emocionalidade, da cognição ou da socialização.

Essas demandas não operam num determinismo fechado de alternância nem de simultaneidade, mas simplesmente se ensejam umas às outras dando conta de uma constituição maior, do sujeito, em seus enfrentamentos interiores e exteriores.

Para Charlot (2000), esta dinâmica se refere à apropriação do legado humano, após o “ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente, a educação é essa apropriação” (p.52).

No âmbito da sociedade atual tem-se na escola um *locus* privilegiado de socialização, apropriação e construção dos saberes. Neste *locus* temos, no trabalho pedagógico, mais do que um espaço objetivado pelo saber e para o saber – temos um cenário no qual professores e alunos se encontram em suas trajetórias já há muito mediadas pelo saber, dando origem a uma dinâmica cuja discussão se justifica a seguir.

Bunales (2002) agrega valor a esta reflexão ao discutir e problematizar a compreensão sobre “saber”, definindo-o como a *reunião dos conhecimentos*, dos conteúdos de nossa memória, que podem ser utilizados como verdades comprovadas e imutáveis, “dogmas”, ou como *ferramentas de questionamento*, reconstrução e de apropriação compreensiva da realidade, assumindo, conforme a última consideração, um caráter emancipador, contido no potencial que pode vir a ser ativado através da relação que se estabelece com o saber.

No tocante ao contexto escolar, o trabalho pedagógico mobilizado pela socialização e construção dos saberes, é em parte constituidor, um corresponsável pela relação com o saber dos sujeitos que interagem no âmbito da sala de aula. Cumpre esclarecer, segundo Jacquard (2002), que o objetivo das práticas

mediadoras dos saberes deve superar a lógica reducionista pautada pela utilidade imediata do saber, no intuito de:

[...] permitir que todos se apropriem da ciência, não para se tornar eficaz, mas para aceder a uma melhor compreensão do universo; que todos participem da arte, não para realizar obras-primas, mas para aceder à felicidade de uma emoção inédita; que todos se preocupem com a ética, não para impor aos outros uma moral mais rigorosa, mas para aceder a um questionamento mais aberto de seu próprio destino (JACQUARD, 2002, p.13, grifos do autor).

A dinâmica explicitada pelo autor em *A construção dos saberes e da cidadania* (2002) evoca a ideia da ação de um sujeito que compreende, que sente, que questiona, que projeta e que realiza, em sua trajetória singular num contexto social.

Esta ação do sujeito é um movimento de constituição subjetiva permanente, mediado por saberes de diversas ordens que afetam esta constituição numa produção complexa de sentidos mediados por afetos, emoções que norteiam tomadas de decisões, formas de relações e compreensão do mundo e dos demais sujeitos que o cercam.

Cumprir lembrar, que neste caso, o sujeito cuja relação com o saber está em discussão, é o professor em sua formação e prática pedagógica. Desta forma, é preciso refletir sobre “transformar a relação com o saber para torná-la uma ferramenta de compreensão, de reinvestimento, de transformação do mundo, de emancipação individual e coletiva” (MÉDIONI, 2002, p.11).

Discutindo a lógica do sentido dos saberes, Vellas (2002) discorre sobre a falta de preocupação com o sentido ou a falta de sentido associado aos saberes escolares. O autor defende que a construção do sentido dos saberes seja o motor das práticas docentes desenvolvidas no âmbito da sala de aula, compreensão que pode ser considerada valiosa também para a esfera da formação docente.

Neste complexo contexto que se refere à relação com o saber, Vellas levanta questionamentos bastante relevantes para uma reflexão sobre a prática docente que pode ser estendida à dinâmica da formação de um sujeito formador - como os que estão destacados a seguir:

Que procedimentos de aprendizagem provocam a construção de um sentido utilitarista e relativamente pobre dos saberes, transformando a cultura em um mal necessário para superar as obrigações escolares?

Que gestos da profissão provocam uma construção de sentido dos saberes portadores de agressividade, de angústia, de perda de autoestima, de raiva, de revolta, de fracasso escolar, de exclusão social ou pelo contrário, suscitam reconhecimento ou paixão por saberes vivenciados como prolongamentos da natureza humana? (VELLAS, 2002, p.21-22).

Uma reflexão acerca da relação com o saber a partir das proposições de Vellas sobre o sentido do saber traz contribuições relevantes quanto à elucidação sobre o que o autor considera “o sentido contraditório do saber escolar de nossa época: oficialmente, ferramenta de formação para todos e, de forma mais oculta, ferramenta de exclusão para alguns” (Ibid., p.27, grifo nosso).

Em uma incursão sobre a lógica do sentido do saber para a constituição da relação com o saber, é relevante considerar a potencialidade de cada sujeito, bem como seu direito de desconstruir, questionar, reelaborar os saberes dos quais processualmente se apropria.

Na relação com o saber, para Alain Pastor, esses procedimentos – construção, desconstrução, questionamento dos saberes – “mudam radicalmente o *status* daquele que aprende: ele passa da posição de espectador, consumidor, no máximo de ator, para a de autor ou coautor de seus saberes” (2002, p.36).

Para Rochex (2002), membro do grupo de pesquisa de Charlot, uma relação viva e aberta com o saber e com a cultura agrega, na constituição do sujeito, um valor cultural e formativo, não apenas um valor utilitário ou funcional focalizando apenas a inserção profissional e econômica do indivíduo.

O valor utilitário do saber mencionado por Rochex se alinha muito bem com as demandas de produtividade e funcionalidade do ideário capitalista em que estão inseridos os sujeitos da relação com o saber. Percepção que tem sido constatada pelas pesquisas de Charlot em *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio* (2009).

Oferecendo maior visibilidade e importância ao sentido do saber, Rochex aponta a necessidade de estabelecer uma diferenciação entre sentido e utilidade, ao afirmar que:

Os fatos, as aprendizagens e as práticas sociais podem ter muito sentido sem servir para nada. O sentido de uma prática social e cognitiva não se refere necessariamente à sua utilização em outras práticas sociais ou cognitivas. (2002, p. 41).

Para o autor, o sujeito em uma relação viva e aberta com o saber vivencia um sentido e um valor próprio das aprendizagens em seus processos de socialização e constituição subjetiva. Nesta direção, os saberes assumem, também, papel de constituidores do sujeito, de sua personalidade e de suas relações com o outro e consigo, pois os saberes – conceitos, aquisições escolares, vivências, fazeres, entre tantos outros – vinculam-se a história do sujeito, que é intelectual e emocional, individual e coletiva simultaneamente.

Akiko Santos (2010) desenvolve uma discussão sobre o trabalho pedagógico em *Didática sob a ótica do pensamento complexo*, acedendo a uma perspectiva que busca interpretar o homem a partir da superação dos princípios centrados na razão clássica, integrando a emoção no processo de constituição do sujeito.

A abordagem da autora parte do diálogo estabelecido por Edgar Morin entre o pensamento simplificador fundado na razão e que elimina a contradição constitutiva do real e o pensamento complexo cujo ponto de partida são os fenômenos ao mesmo tempo complementares e antagônicos, na busca de pensar articuladamente realidades dialógicas.

Ao entender que o homem não se reduz a uma só dimensão, a autora compreende o sujeito como uma complexidade, “uma complexidade que se constrói mobilizando dimensões mentais e corporais por meio da comunicação com outra complexidade que é a do mundo exterior” (p.19).

A complexidade do sujeito manifesta-se em sua forma de estar no mundo, em sua forma de perceber e ler as situações que o mobilizam. Essas manifestações se constituem numa trajetória única na qual se cruzam desejos, afetos, enfrentamentos, contingências, possibilidades e oportunidades.

Estas dimensões tomam lugar internamente, em um nível de subjetividade individual, e também externamente, no contexto social do qual o

sujeito é parte constitutiva e em constituição, em meio a demandas permanentes – sejam elas entendidas como de transformação, de confronto ou de permanência.

Neste processo pode ser situada a relação com o saber de um sujeito confrontado permanentemente com a necessidade de construir respostas, explicações tanto para si quanto para seus semelhantes sobre os fatos que o cercam em seu contexto.

A este respeito, a elaboração do sujeito, é possível, em grande medida, graças à circulação dos saberes disponíveis que, conforme a compreensão da autora,

Somente são úteis às pessoas que conseguem dar-lhes um sentido, fazendo recortes, selecionando [...] quando se transformam em um instrumento de interlocução, de diálogo (interior) multifacético e multidimensional. (SANTOS, 2010, p.20).

A apropriação dos saberes, enquanto herança cultural oferece ao homem condições de superação, de oposição e também de condicionamento, na medida em que torna possível, conforme Santos (Ibid.), retirar, do meio externo, elementos para construir e reconstruir o mundo interno, num processo crescente e construtivo de autonomia, em que “viver é conhecer” e aprender, mudando a dinâmica interior e transformando o meio, através da construção de significados.

Nesta direção, são bastante elucidativas, para a compreensão do complexo processo cognitivo, as seguintes considerações de Machado:

- Compreender é apreender o significado;
- Apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos;
- Os significados constituem pois, feixes de relações;
- As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes, são construídas social e individualmente e estão em permanente estado de atualização. (2011, p.132)

Santos (2010) chama ainda atenção para o aspecto do prazer e da carência, contidos no processo de construção do conhecimento, na apropriação e na relação com o saber. O conhecimento, antes de transformar-se em prazer, constitui uma carência. Para a autora, é o sentimento de carência que leva o indivíduo a valorizar o conhecimento, desta forma, a percepção da carência, da falta, é potencial mobilizador do sujeito para a aprendizagem.

Ao abordar as relações implicadas do ser, saber, aprender e educar, Santos (2010) toca em aspectos de muita relevância para uma reflexão sobre os diálogos entre a relação com o saber, formação e trabalho pedagógico dos professores.

Conforme a sua compreensão, “a forma de ensinar é consequência das crenças que estruturam a mente do docente” (SANTOS, 2010, p.32). A autora segue apontando que essas crenças se fundamentam sobre princípios cartesianos como, por exemplo, verdades acabadas e inquestionáveis, ênfase em aspectos objetivos do conhecimento, a neutralidade do professor, e ainda a dicotomia entre objetividade e subjetividade no processo ensino-aprendizagem.

Cumprido, então, trazer à tona e questionar os conceitos e concepções, que estão subjacentes aos parâmetros do modo de ensinar, pressupostos que inspiram e/ou conformam o trabalho pedagógico. Para Santos, este questionamento depende de um deslocamento do olhar do professor em busca de “novas respostas para velhas interrogações” (SANTOS, 2010, p.32).

A dinâmica em busca de novas respostas sustenta-se na consideração do caráter de mutação dos conceitos, dos pressupostos para a interpretação e tomada de decisões num mundo também em mutação.

Esta é uma perspectiva a ser analisada mais detidamente quando se traz à discussão tanto a dimensão da formação docente quanto a dimensão da prática pedagógica, ambas dialogando com a relação com o saber que o sujeito que é professor tem a oportunidade de estabelecer ao longo de sua trajetória de formação e de atuação profissional.

Santos (2010) apresenta a Pedagogia dos Resultados e dos Conteúdos como padrão de ensino que caracteriza certa relação com o saber. Uma relação com o saber pautada na aceitação da verdade professada, na memorização e na repetição.

Desta forma, a pedagogia dos Resultados e Conteúdos faz menção a uma relação com o saber pautada neste saber como algo dado e acabado. Saber transmitido para ser acatado, e não questionado, que busca a resposta certa numa

correspondência de tipo linear, que atua suplantando as contraditoriedades, as incertezas e desordens inerentes ao próprio sujeito em devir.

Uma relação que se fortalece na fragmentação do saber em disciplinas cada vez mais especializadas, na valorização do conteúdo e do produto final em detrimento do processo de construção e apropriação do conhecimento.

Na caracterização deste contexto, a autora (2010, p. 33) argumenta que “o conhecimento é transmitido e o sujeito do conhecimento tem simplesmente papel reprodutivo, ignorando-se a função formativa do conhecimento [...], não há preocupação com a busca do conhecimento como uma forma de ser”.

Vale ressaltar que este contexto, além de ser o de um trabalho pedagógico característico, tem também grande potencial formador e/ou conformador para o professor – o foco central deste estudo – e também para o aluno, na medida em que os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos no processo são subestimados. Paradoxalmente, o que se percebe é que, apesar da busca por uma objetividade asséptica e pela eficácia técnico-metodológica,

As emoções acompanham o processo de ensino/aprendizagem e são a mola propulsora de um ensino criativo e renovador dos conhecimentos. A subjetividade é um elemento permanente das partes envolvidas. O pensar, o sentir e o atuar constituem uma unidade integrada, cada um deles leva ao outro, não há como separar, há uma interferência mútua. (SANTOS, 2010, p.35, grifo nosso).

A relação com o saber traduz parte importante da subjetividade de um sujeito em contato com os saberes. É uma relação do sujeito consigo, com o mundo, e com o outro. No caso do professor, “ao estabelecer relações com os alunos, o professor ativa todo o seu conceitual intelectual e emocional, trazendo a tona suas capacidades, qualidades, limitações e contradições.” (Ibid., p.35).

A autora sustenta que, quando o professor delimita uma forma de relacionamento com os alunos, este professor também repensa a forma de tratamento que será dispensada ao saber pelo qual se responsabiliza, de forma que “a opção do docente, que acredita no potencial do conhecimento como um meio para que cada aluno se situe no mundo, se revela na abordagem desse “conteúdo”.” (SANTOS, 2010, p.35).

O trabalho pedagógico de caráter tradicional aborda o saber como um pacote fechado, algo a ser absorvido integralmente, desconectado de sua finalidade e de seu sentido. No entanto, em uma relação aberta, viva e construtiva com o saber, “o conhecimento, além de promover competência profissional, significa um instrumento para a construção e reconstrução da percepção do mundo. Constitui a essência do sujeito e é provisório e dinâmico.” (SANTOS, 2010, p. 36).

Na perspectiva ainda hegemônica da Pedagogia Tradicional, o conhecimento é “petrificado, objetivado, universalizado, reduzido e descontextualizado [...] espera-se que o aluno acumule conhecimento ao invés de dialogar com os conhecimentos” (Ibid., p.36). Nesta expectativa desconsidera-se a interação dos processos subjetivos do sujeito interpretando, atribuindo sentidos, numa dinâmica real de *construção* do conhecimento.

Para Santos (2010, p.54), a aprendizagem “é resultado do diálogo que cada um estabelece quer com os textos escolares quer com a construção do professor e com as opiniões dos colegas”.

Esta proposição traz para o centro do processo de construção de conhecimento do sujeito, além dele mesmo, com sua capacidade de participação, um realce sobre o trabalho pedagógico, sobre uma Didática concentrada não apenas no saber transmitido pelo professor, mas também nas possibilidades de relações estabelecidas com o aluno e ainda pelo aluno.

Sobre o relevante corte de espaço/tempo que é objeto da atenção, energia e dedicação diária do professor, a aula, a autora defende que esta só se torna significativa quando afeta a estrutura conceitual que o aluno elabora para interpretar e reagir diariamente frente aos fenômenos e circunstâncias da vida do sujeito que aprende.

Lidando com um conhecimento que não estabelece uma conexão com a subjetividade do sujeito que com ele se confronta e trava, muitas vezes, uma verdadeira batalha, e apenas momentânea, com vistas a atender critérios avaliativos, origina-se uma relação com o saber na qual este sujeito “não estabelece relações com o crescimento pessoal, mudanças na percepção dos fenômenos e com o modo de estar neste mundo” (SANTOS, 2010, p. 36).

A percepção da aprendizagem como um processo de construção e de apropriação dos saberes, processo constituído na interação com o outro e na interpretação particular do sujeito, é uma percepção que oferece espaço relevante à subjetividade e à constituição de sentidos – do sujeito que ensina e do sujeito que aprende - como participantes da relação que a origina.

Esta premissa resulta numa via de construção de sentidos que vão transitar entre o singular e o social. Fato que implicaria em mudanças conceituais e metodológicas numa dimensão em que a participação é tanto condição como resultado da aprendizagem.

A mudança conceitual implica mudança na atividade pedagógica, nos pressupostos que a acompanham. Conforme Santos, entre esses pressupostos tem-se “a ideia que se tem dos alunos, o conceito que se tem do conhecimento e do aprender, a metodologia de ensino, os objetivos educacionais, a relação que se estabelece com os alunos, os instrumentos e critérios de avaliação” (2010, p.59).

Numa atividade pedagógica de ruptura com princípios da Didática Clássica, cumpre redimensionar, para além da metodologia, a epistemologia que sustenta a atitude docente, a “sua visão de aluno e seu relacionamento com este, assim como o enfoque dos conhecimentos” (p.70).

Nesta direção, o professor posiciona-se junto ao aluno frente ao desafio de fomentar as possibilidades intelectivas e afetivas por meio da participação e do confronto com outros possíveis, para que cada um tenha oportunidades de ajustar-se e reajustar-se subjetivamente com construções cada vez mais autônomas no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Diante deste cenário, é importante manter uma vigilância epistemológica, didática e mesmo filosófica em busca de uma atividade pedagógica e mesmo de um processo de formação docente que resgate uma integração maior do sujeito, superando a separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, a fim de que possa ser construída uma formação mais articulada do professor, na qual a reflexão seja condição de possibilidade na construção do elo entre a teoria e a prática.

1.4 A relação com o saber e a dimensão da formação do sujeito que ensina: o professor

Numa perspectiva que valorize a articulação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, merece destaque uma abordagem da formação do professor que promova a visibilidade do sujeito que se dedica a esta formação.

Em debate sobre a formação dos professores, Nóvoa (1995) discute a perspectiva das práticas de formação centradas nas dimensões acadêmicas (currículos, técnicas, disciplinas) e chama a atenção para a importância de evocar a trajetória de formação docente como ponto de partida para “pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente” (p.15).

Conforme Henriques (2005), analisando propostas de formação de professores, pode-se perceber que muitas vezes existem propostas fundamentadas em determinados princípios teóricos e epistemológicos, que frequentemente não são seguidos na forma como estas propostas são trabalhadas junto aos professores.

Um exemplo a que a autora recorre é o das perspectivas interacionistas de Vygotsky, que são abordadas de forma instrumental, sem promover interação e apropriação do sujeito em formação, o que sugere uma desconsideração do processo de construção do conhecimento já em andamento na trajetória de atuação do professor.

Para a autora, procura-se viabilizar junto aos professores novas concepções de ação ou propostas metodológicas, através de procedimentos tradicionais baseados em uma lógica instrumental, desconsiderando os sentidos já produzidos pelos professores, bem como suas imagens quanto ao papel do professor, do aluno e sobre o trabalho pedagógico.

Tais procedimentos levam de modo geral à pouca compreensão e mesmo à rejeição das propostas e ao não alcance do impacto positivo esperado sobre o trabalho pedagógico através da formação. A este respeito, contribui também a proposição de Nóvoa:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber

pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NOVOA, 1995, p.28, grifo nosso).

Nóvoa (2007) prossegue abordando questões relacionadas às dimensões pessoais e profissionais dos professores, alinhadas à dimensão da ação, da experiência prática, e dos saberes destes sujeitos, como dois pontos que orientam a reflexão sobre a formação de professores. O autor tece seu entendimento, a partir da percepção sobre a impossibilidade de reduzir a dinâmica escolar, na qual atua o professor, apenas às dimensões racionais, apesar da evidente relevância desta dimensão.

Conforme Nóvoa, na dimensão racional, a atuação docente reduz-se “a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica.” (NÓVOA, 2007, p.15). O fortalecimento desta dimensão impôs, de acordo com o autor, uma desarticulação entre o eu pessoal e o eu profissional, a separação entre a vida e experiências da pessoa e a sua atuação profissional.

O autor resgata uma publicação de 1984, de Ada Abraham, “*O professor é uma pessoa*”, como obra introdutória de uma sequência de discussões cujo mérito residia em “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (Ibid., p.15).

Nóvoa relata que desde então, houve um crescimento nas produções de cunho pedagógico de investigações a respeito da “vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 2007, p.15, grifos do autor), assim, o autor assinala o esforço da literatura pedagógica em dar maior visibilidade ao debate sobre os professores a partir de nuances sobre a vida e a pessoa, a subjetividade do professor.

Ao discutir alternativas para a questão “*Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*”, Nóvoa (2007, p.16) chama atenção para a necessidade de “evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos

identificamos como professores”. Dessa forma, a variedade de fatores que interagem na configuração subjetiva do professor pontuam sua escolha sobre como ser e atuar em sala de aula.

Ao afirmar que “cada um tem o seu jeito próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (NÓVOA, 2007, p.16, grifo do autor), o autor coloca em foco a importância e mesmo a necessidade de se estabelecer um lugar de relevo ao saber que emerge da experiência pedagógica dos professores – experiência cunhada no dia-a-dia, no contato com o aluno e nas trocas de saberes que ganham lugar na relação com outros professores.

Em face do confronto entre pessoa e profissional, muitas vezes vivido em certas práticas de formação, o autor vai defender a impossibilidade de separar a pessoa do profissional na medida em que “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Ibid., p.17).

Tendo em vista que a profissionalização deve-se também ao saber experiencial, Nóvoa destaca que “é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual” (Ibid., p. 17).

O autor acrescenta a esta necessidade uma articulação da formação de professores ao desenvolvimento pessoal do sujeito em formação. Segundo Nóvoa, a centralização de atenção nas características técnicas do trabalho docente é responsável por uma “degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional” (1995, p.24).

Para o autor, somado ao fato anterior, a formação de professores não tem dado a devida relevância ao desenvolvimento pessoal, ignorando que a lógica relacional envolvida no trabalho pedagógico nem sempre se alinha com as lógicas e técnicas próprias da formação em caráter instrumental. Compreende-se então que a formação de professores necessita ser entendida como processo contínuo que, conforme Nóvoa, se materializa na mobilização:

Das dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma –logia (uma razão) há sempre uma –filia (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis. (2007, p. 25)

Nóvoa defende, na perspectiva da formação de professores, o estímulo ao pensamento autônomo, admitindo que estar em formação repercute em investimento pessoal, em um esforço criativo sobre sua própria trajetória de constituição; “urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes sentido no quadro de suas histórias de vida” (p.25).

Dessa forma, das histórias de vida, emanam uma possibilidade de releitura e reflexão, não só sobre a atividade prática levada a efeito no cotidiano docente, mas também sobre as propostas de formação dos professores.

Portanto, os dados da realidade do professor – não só da criança, como fazem crer discursos em defesa de um trabalho pedagógico mais interativo – devem ser incorporados ao trabalho de formação continuada (suas experiências, impressões, sentimentos, ambiguidades, saberes prévios, expressos em concepções sobre o conhecimento e o peso destas como suporte de suas práticas pedagógicas). Nessa direção, Nóvoa afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p.25, grifos do autor).

Na perspectiva da formação de professores desenvolvida por Nóvoa (Ibid.), este processo está intimamente vinculado aos sentidos que o sujeito produz sobre o que vivencia e experiencia, dentro e fora do contexto formativo.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade [...] a profissionalização do saber na área das ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. (NÓVOA, 1995, p.27).

No intuito de fazer reaparecerem os sujeitos em frente às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído, Nóvoa

(2007) insere as histórias de vida, discutindo as abordagens (auto) biográficas como perspectiva metodológica, sistematizando-as em seus limites e possibilidades.

Assim, ganha espaço e consistência a preocupação com o processo de construção de saberes do professor, sua relação com o saber e sua produção de sentidos durante eventos de formação.

A discussão sobre a história de vida apresenta-se como exemplo da importância de colocar em cena a narrativa do professor como relevante expressão de sua subjetividade. Expressão que será valorizada nesta pesquisa não como metodologia única, mas como integrante da proposta metodológica que será apresentada a seguir.

2 UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Cada forma de compreensão ou paradigma assume marcos específicos que fundamentam tanto a leitura e o entendimento dos fenômenos que compõem a realidade, quanto as formas de acesso a esses fenômenos - o método utilizado. Sobre este particular, observa Moraes:

É preciso examinar a congruência paradigmática existente entre as teorias que fundamentam a pesquisa, o método selecionado para a solução de determinado problema e os respectivos procedimentos estratégicos planejados. Essa congruência paradigmática necessita ser respeitada a partir das implicações de natureza ontológica, epistemológica e metodológica que explicam o funcionamento da realidade e do que é cognoscível. (MORAES, 2008, p.14)

No intuito de articular um diálogo mais aproximado dos objetivos estabelecidos para o referido estudo, esta é uma pesquisa que não se pretende vinculada a uma análise linear dos fenômenos, por conceber que os sujeitos e objetos constituem-se a partir de uma realidade que articula as múltiplas dimensões do sujeito, bem como de suas relações com os cenários nos quais atua.

No quadro teórico-epistemológico de caráter qualitativo, esta proposta de estudo encontra aporte na perspectiva metodológica da complexidade. Quanto à sua dimensão ontológica, esta perspectiva percebe a realidade de forma dinâmica e relacional – “a realidade é dinâmica, mutável e multidimensional, ao mesmo tempo contínua e descontínua, estável e instável” (MORAES, 2008, p.19).

Trata-se de uma realidade entendida a partir da relação de sujeitos e objetos numa unidade que inclui os antagonismos nos quais a complexidade constitui e articula realidade, pensamento e ação.

A dimensão ontológica explicitada implica uma percepção e uma relação com a realidade diferente do previsto no ideário positivista, em que é reforçada a cisão entre sujeito e objeto e mantida a concepção de um “sujeito ausente do processo de construção do conhecimento, separado de suas emoções, de seus sentimentos, desejos e afetos”. (MORAES, 2008, p.21).

O paradigma da complexidade não produz uma inteligibilidade absoluta e fechada em si. Morin (2010) afirma que ele pode instigar o pesquisador rumo a estratégias que privilegiem a complexidade da questão que está sendo investigada.

A complexidade apresenta-se, neste contexto, como um paradigma que “incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais.” (p.334), promovendo a percepção e a consideração dos aspectos multidimensionais da realidade estudada.

Depreende-se da perspectiva em exposição que toda pesquisa é sempre uma interpretação “a partir do que somos capazes de ver, de perceber, de interpretar, de construir, de desconstruir e reconstruir” (MORAES, 2008, P.24).

Fala-se de uma leitura da realidade, que não é a única possível, pois o real é tido como mutante, a realidade se transforma e também se transformam os sujeitos que a significam, num permanente devir.

Moraes (Ibid) defende um resgate da subjetividade ao propor que razão e emoção são constitutivas do todo, da trama que se origina das relações subjetivo-intersubjetivas. Neste resgate inexistem objetividade fora da experiência subjetiva, ganham relevância os processos de auto-organização, histórias de vida e suas influências.

Sopesar a perspectiva epistemológica complexa, evidencia o lugar da subjetividade e da objetividade como complementares, num princípio de intersubjetividade, onde “o que acontece com um influencia a conduta do outro”, num processo complementar e não excludente (MORAES, 2008, p.24).

De forma sintética, e com consequências epistemológicas consistentes, o que se evidencia do desenvolvimento científico no século XX, conforme Moraes (2008, p.25), é o reconhecimento dos “pressupostos da subjetividade, da intersubjetividade e da complexidade como princípios importantes e constitutivos do conhecimento científico”.

A introdução de pressupostos relacionados à dimensão subjetiva e objetiva em um processo relacional de complementaridade, e não de exclusão do

sujeito, exige uma educação do olhar e da postura do pesquisador para a percepção da realidade como resultado de um “processo crítico e, muitas vezes, também criativo, intuitivo e sensível, além de uma lógica, produto de um nó górdio que liga subjetividade e objetividade” (Ibid., p.29), nesta perspectiva:

Por mais que tentemos objetivar, qualquer narração será sempre uma de suas possíveis versões ou interpretações de determinada realidade, reveladora de um olhar específico sobre o objeto, do esforço e da tentativa de objetivar, na esperança de transmitir uma realidade mais próxima possível do real (MORAES, 2008, p.28)

Cumprindo ainda ressaltar que, na tentativa de transmitir objetivamente o recorte do real sobre o qual se debruça, o investigador é atravessado por sua constituição subjetiva – suas crenças, seus símbolos, sua significação sobre os mesmos – o que de igual forma vale para os sujeitos investigados, pois “por meio da palavra e da linguagem, criamos nossa realidade, criamos o mundo à nossa imagem e semelhança” (MORAES, 2008, p.28)

Logo, a objetividade exclusiva, como almejada pelos pressupostos da ciência moderna positivista, é simplificadora, pois deixa de considerar a complexidade implicada na operação mental de objetivação e subjetivação em que “sujeito e objeto são co-construtores um do outro, [...] ambos constituem um sistema observante, com suas influências mútuas e recíprocas” (Ibid., p.30).

Abordar um sistema de influências mútuas, de dependência, em relação ao lugar da objetividade e da subjetividade na pesquisa, implica a consideração das emergências comuns ao campo de investigação. Conforme Morin, “a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a *incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*” (p.35, grifo do autor).

O confronto com a incerteza na perspectiva da complexidade articula-se à compreensão dos efeitos de cada ação a partir dos pressupostos que indicam “que toda ação escapa, [...], à vontade do seu autor, na medida em que entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém. Assim a ação corre o risco não somente de fracassar, mas também de sofrer desvio ou distorção de sentido” (MORIN, 2007a, p.41).

Estes pressupostos caracterizam o princípio da ecologia da ação. Segundo o autor, essa compreensão indica que consciente ou não o pesquisador participa, influencia a realidade do outro, o objeto investigado; e que não é possível controlar a totalidade das consequências desta intervenção.

A partir desta compreensão, a pesquisa emerge num campo em que a busca de consensualidade entre as ações de pesquisador e o objeto pesquisado converge para o alcance dos resultados sobre a investigação, tendo em vista que as duas partes compõem tanto o contexto quanto o momento da pesquisa.

O Princípio ético é mencionado por Moraes (2008) como ação que decorre e que sustenta o movimento de busca da consensualidade, sem eliminar ou anular a singularidade de alguma das partes implicadas na investigação.

Tendo a ética um fio condutor de suas tomadas de decisão quanto à prática investigativa, Moraes (2008, p.32) afirma que ao pesquisador cabe dispensar a devida atenção e importância a este princípio e “adotar como norma instrumentos de pesquisa do tipo *consentimento informado* e a necessidade de sempre dar um retorno dos resultados da pesquisa à comunidade envolvida”.

Retomando o pensamento defendido por Moraes e em concordância com Charlot (2005a), tem-se que a pesquisa que se propõe à compreensão de uma realidade complexa supõe habilidades para problematizar, contextualizar e religar, pois “tudo o que é complexo está sempre relacionado, interconectado com outros sistemas. Ao mesmo tempo, incompleto, inacabado, em constante vir-a-ser.” (MORAES, 2008, p.34).

No caminho da apropriação de uma realidade complexa, a fim de explicitar e apreender o sentido dos fenômenos em relação aos sujeitos num determinado contexto e momento social, Morin (2010) propõe na epistemologia da complexidade sete princípios complementares e interdependentes para um pensamento unificador:

1 – O *princípio sistêmico* ou organizacional que vincula o conhecimento das partes ao todo, “a ideia sistêmica, oposta à ideia reducionista é que “o todo é mais que a soma das partes” [...] a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas, em relação às partes consideradas isoladamente” (p.94). Cumpre mencionar

que, conforme Morin, o todo pode igualmente ser menos que a somatória das partes, tendo em vista que certas qualidades das partes podem inibir-se conforme a organização do todo;

2 – O *princípio hologramático* segundo o qual “não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte” (Ibid.);

3 – O *princípio retroativo*, que rompe com o princípio da causalidade linear ao admitir que “a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa” (Ibid). Conforme este princípio, aliado ao princípio seguinte, da recursividade, “o que o pesquisador observa depende também do que acontece em sua estrutura; e mais: todo pesquisador, consciente ou não, participa da realidade que pretende explicar” (MORAES, 2008, p. 43).

4 – *Princípio recursivo* – este princípio propaga que “os produtos e os efeitos são, por si, produtores e causadores daquilo que os produzem” (p.95), a exemplo dos indivíduos humanos que constituem a sociedade nas interações, da mesma forma que esta os “produz”, através da língua e da cultura;

5 – *Princípio da autonomia/dependência* (auto-organização) - conforme este princípio, dispõe-se de uma autonomia sempre relativa, porque esta é inseparável da dependência em relação ao meio no qual se estabelece.

6 – *Princípio dialógico* ressalta a importância de se estabelecer um diálogo entre ordem-desordem-interações-organização, com a integração das emergências na busca da inteligibilidade. Conforme Morin, a dialógica “permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um fenômeno complexo” (2010, p.96).

7 – *Princípio da reintrodução do sujeito em todo conhecimento* - este princípio traduz uma restauração do sujeito no âmbito da produção do conhecimento. Pautase pela necessidade de introduzir o sujeito humano, localizado em um contexto social, cultural e histórico. Conforme Moraes (2008, p. 43-44) este princípio resgata “epistemológica e metodologicamente o sujeito esquecido pelas metodologias tradicionais [...] todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por parte de um espírito/cérebro que vive numa cultura e num tempo determinado”. Admite-se que pesquisador esteja enredado em suas metanarrativas. Trabalha-se tendo as

histórias de vida colocadas a serviço do processo de construção do conhecimento nas pesquisas.

Esses princípios apresentam-se como princípios capazes de promover o desenvolvimento de outro raciocínio, apto a reestabelecer a articulação dos saberes resultantes do pensamento linear em um pensamento complexo.

Neste sentido, para esta pesquisa, destacam-se como operadores cognitivos do pensamento que estarão presentes ao longo do desenvolvimento e da discussão da pesquisa o **princípio dialógico** e o **princípio da reintrodução do sujeito em todo conhecimento**.

O princípio dialógico constitui a forma operativa do pensamento complexo [...] o conhecimento gerado na pesquisa depende da dialógica que acontece entre os diferentes elementos integrantes desses processos [...] do diálogo que se estabelece entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado. É, portanto, fruto de processos interpretativos, auto-eco-organizadores que acontecem a partir dessa relação (MORAES, 2008, p.41-42).

Os princípios enfatizados acima terão um destaque especial na medida em que se deseja colocar em diálogo aspectos subjetivos e objetivos presentes na relação do professor com o saber, sua formação e o trabalho pedagógico, aspectos que são tratados mais como antagônicos do que como complementares. Conforme Almeida e Petraglia (2006):

No pensamento complexo, as contradições tem espaço de acolhimento, sem preconceito. Opostos, diferentes e complementares que se ligam numa teia multirreferencial que inclui a objetividade e a subjetividade, colocando-as no mesmo patamar de possibilidades constantes. (ALMEIDA e PETRAGLIA, 2006, p.26)

Tendo discutido as dimensões ontológica e epistemológica, passa-se ao delineamento da dimensão metodológica do processo de pesquisa. Morin salienta que “aqui, a teoria não é nada sem o método, ou melhor, a teoria quase se confunde com o método, teoria e método são dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo. O método é a atividade pensante do sujeito” (2010, p.337)

Na perspectiva clássica, para Descartes, o método consistia na arte de guiar a razão nas ciências. Morin acrescenta que é a arte de guiar a ciência na razão. Conforme Morin (2010), no âmbito da ciência moderna, o método não é mais que um *corpus* de receitas, de aplicações mecânicas que marginalizam o sujeito e sua atividade mental.

Para o autor, “o método é a *práxis* fenomenal, subjetiva, concreta” (2010, p.335), que leva a teoria a conservar sua complexidade mediante um processo de recriação cognitiva permanente, evitando o risco do achatamento e da simplificação.

Na compreensão do autor, o método é atividade necessária à reordenação da teoria, pela sua suscetibilidade natural à degradação, tendo em vista que:

Em todo pensamento, em toda investigação, há sempre o perigo de simplificação, de nivelamento, de rigidez, de moleza, de enclausuramento, [...], de não retroação; há sempre a necessidade, reciprocamente, de estratégia, reflexão, arte (2010, p.339).

Através do método, o planejamento da pesquisa dialoga com o contexto do fenômeno em estudo e com as possibilidades exequíveis de aproximação e apreensão do mesmo: “o método para ser estabelecido precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte” (MORIN, 2010, p.335). Nesta dimensão reporta-se às estratégias de ação e procedimentos que convergem rumo aos objetivos estabelecidos, com vistas ao que seria:

Uma scienza nuova, que já não está ligada a um ethos de manipulação e de persuasão, implica outro método: de pilotagem, de articulação. A maneira de pensar complexa prolonga-se em maneira de agir complexa [...].O pensamento complexo conduz a outra maneira de agir, outra maneira de ser. (MORIN, 2010, p. 339-340, grifos nossos)

Para o autor, a busca de uma interpretação do real pela via da complexidade implica métodos abertos, coerentes, preparados para o inesperado e para as emergências. Um método em que se encontre abertura a sensibilidade, intuição, imaginação e criatividade, por tanto tempo banidas pelas explicações racionais da ciência, tidas como puras.

É necessário vislumbrar um método que considere a relevância da subjetividade, da afetividade não como possibilidades de erro, mas como expressão das relações e dos sentidos produzidos pelos sujeitos.

A partir deste referencial, o método não se restringe a um conjunto de regras pré-estabelecidas e permanentes, não precede a experiência, o método torna-se “um produto de uma atividade pensante do sujeito pesquisador, de um

sujeito capaz de aprender, de inventar, de refletir e de criar durante a sua caminhada” (MORAES, 2008, p.54).

Essa atividade do sujeito durante a caminhada da pesquisa, não significa que deva ser um caminho de improvisação aleatória, mas que deve exatamente, manter em foco o rigor, a validação e a busca da consistência. Este foco encontra no princípio dialógico, fonte importante de possibilidades através da constante interação e diálogo entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Existe uma relação recursiva entre teoria e método, entre método e estratégia [...] assim, a partir do método de pesquisa é que se planejam as estratégias de ação capazes de responder às incertezas cognitivo-emocionais e históricas que se apresentam. (MORAES, 2008, p.57)

O reconhecimento da realidade como complexa, mutante, constituída de inter-relações não lineares exige um observador reflexivo, um sujeito capaz de criar procedimentos com uma necessária flexibilidade e adequados à realidade, num movimento sempre em busca de coerência, compatibilidade e articulação teórico-metodológica e paradigmática - “chega à ideia de um método que deve permitir um avanço do pensamento e da ação que pode reunir o que estava mutilado, articular o que estava separado, pensar o que estava oculto”. (MORIN, 2008, p. 37).

Nesta perspectiva, esta pesquisa, que procura analisar a dimensão complexa da relação com o saber do professor em diálogo com sua trajetória de formação e seu o trabalho pedagógico, teve como *locus* privilegiado a escola, entendida como um importante contexto na tessitura destas relações.

A escola materializa um espaço que se constitui, também, a partir de uma compreensão sobre as relações entre os saberes, a formação e a prática docente, compreensão que se expressa nas atividades, nas práticas empreendidas no cotidiano pedagógico, através do professor, foco desta pesquisa, entre outros sujeitos relevantes na constituição do espaço escolar.

2.1 Contextualização e Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação, em uma região administrativa do Distrito Federal, cujo atendimento destina-se a crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola atende a comunidade há 22 anos, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Os alunos da escola são atendidos em 13 salas de aula, que funcionam em cada um dos turnos, de forma que conta com um total de 26 turmas e 26 professores atuando em sala de aula.

No turno matutino, com aulas de 07h30min até 12h30min, as crianças atendidas estão distribuídas em duas turmas para atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais; duas turmas de Educação Infantil II; três de 1º ano; três de 2º ano e três turmas de 3º ano, sendo uma de atendimento inclusivo.

No turno vespertino, com aulas das 13h até 18h, a escola atende duas turmas inclusivas de Educação Infantil I e duas turmas de Educação Infantil II, sendo uma inclusiva; quatro turmas de 1º ano, sendo uma inclusiva; três turmas de 2º ano e duas de 3º ano.

A estrutura física da escola conta com banheiros e bebedouros adaptados também para as crianças pequenas da Educação Infantil e alunos com necessidades especiais, parquinho de areia, sala de vídeo, laboratório de informática equipado com 20 computadores e um *data show*, sala de professores, secretaria, direção, cantina, ampla área externa em parte arborizada e uma pequena horta.

Além dos professores, compõem a equipe pedagógica três coordenadores pedagógicos, um orientador educacional, diretora e vice-diretora, contando com o suporte de um pedagogo e um psicólogo da Equipe de Atendimento Especializado que atende esta e outra escola. Atuam ainda na escola um supervisor administrativo, um secretário escolar, um assistente de secretaria, um monitor, seis auxiliares de serviços gerais, quatro auxiliares de portaria e quatro vigias .

Para o início da pesquisa foram estabelecidos vários contatos com a escola. Inicialmente a proposta foi apresentada para a direção da escola, em

seguida para a equipe responsável pelas decisões de caráter pedagógico, e, na sequência foi agendada uma reunião com os professores.

Neste íterim, foi deflagrada a greve da categoria e, tendo em vista a adesão de apenas uma parte dos professores desta escola, fato que somado a questões relacionadas a necessidades do cronograma da pesquisa, levou à opção de continuar o trabalho com os professores que permaneceram em atividade.

Em uma Coordenação Coletiva – reunião de todos os professores que dão aula no mesmo turno com vistas à discussão do planejamento pedagógico – foi acertada a participação dos professores.

Neste momento, houve a oportunidade de esclarecer os objetivos, a justificativa, a operacionalização prática da pesquisa com uma oficina e observação em uma sala de aula, bem como as implicações éticas. Foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e, em seguida, formalizado o convite à participação dos professores na oficina planejada.

Tendo em vista o período da greve, o turno no qual foi realizada a oficina prevista para a pesquisa foi o matutino, o turno com maior presença de professores em atividades pedagógicas normais. Aderiram inicialmente à proposta de participação na oficina 11 professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Entre as professoras participantes, quatro mencionaram em conversa informal ter concluído graduação em Pedagogia e sete professoras, além da graduação, informaram ter concluído pós-graduação *Lato Sensu*, em áreas como Psicopedagogia, Avaliação Escolar, Orientação Educacional e Educação Infantil. O tempo de atuação como docente entre estas professoras varia entre 5 e 21 anos de experiência.

Neste encontro com as professoras, foi também discutida a melhor data para a realização da oficina mediante o calendário escolar, no qual já constavam agendamentos para reuniões, conselhos de classe e atividades afins do cotidiano escolar que estruturavam o planejamento do ano letivo.

Ainda neste momento de reunião, foi retomada a proposta, já esclarecida sobre a intenção da pesquisadora de realizar a observação em sala de aula, acompanhando a execução de uma sequência do planejamento pedagógico de uma turma. A professora voluntária para a observação trabalha com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental – Bloco Inicial de Alfabetização.

Os professores foram sensibilizados com a argumentação em torno da ênfase na compreensão do processo de ensino e aprendizagem que mobiliza professor e alunos em sala de aula e, no objetivo da pesquisa que não se vinculava a estabelecer julgamentos sobre uma possível relação entre bom e mau professor/ bom e mau trabalho pedagógico, mas sim dos diálogos construídos pelo professor entre seus saberes e suas trajetórias de formação e trabalho pedagógico.

A escolha destes participantes – professores – e deste cenário de pesquisa – a escola que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental – se justifica, a priori, pela identificação, preocupação e experiência da pesquisadora, acumulada em anos de atuação nesta etapa da escolarização, tanto na docência como na coordenação pedagógica e gestão escolar.

Desta forma a pesquisa constitui-se então em uma valiosa oportunidade para a instauração de outro espaço de reflexão sobre questões que são pertinentes ao saber e fazer pedagógico, a partir de escuta dos sujeitos que constituem o corpus destes saberes e fazeres. A localização da escola também foi considerada a fim de facilitar o acompanhamento e a presença durante o desenvolver da pesquisa.

2.2 Estratégias e Procedimentos

Tendo em vista as questões que mobilizam este estudo em direção aos objetivos propostos e por se pautar na epistemologia da complexidade, no que diz respeito às estratégias e procedimentos, convém considerar que “distintas perspectivas metodológicas podem ser complementares no estudo de determinado

problema, compensando, assim, as possíveis debilidades de um outro método” (MORAES, 2008, p.58).

Por considerar a complexidade das questões que permeiam este processo e a fim de acessar dados que remetam a um olhar mais plural e complexo da questão, esta pesquisa se constitui metodologicamente a partir da articulação entre algumas estratégias da pesquisa qualitativa, como observação não participativa e oficina temática de discussão a partir de vídeos, textos e músicas.

As estratégias mencionadas acima foram planejadas numa perspectiva aberta às emergências que pudessem surgir ao longo do processo de pesquisa, o que permitiu, entre outras ações, a percepção da necessidade de um aprofundamento no contato com a professora cuja aula foi observada, a fim de obter mais alguns esclarecimentos sobre o seu olhar a respeito de seu trabalho pedagógico. As estratégias foram desenvolvidas na sequência em que estão descritas no corpo do texto.

2.2.1 Observação

Conforme Creswell, as observações qualitativas “são aquelas em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local da pesquisa” (2010, p.214).

Silverman (2008) destaca a importância da observação ao pontuar um dos relevantes objetivos desta estratégia na pesquisa qualitativa, como “prestar atenção aos detalhes triviais...para nos ajudar a entender o que está acontecendo em um contexto em particular e proporcionar sinais e indicadores para outras camadas da realidade” (p. 68), objetivo que se articula ao propósito desta pesquisa.

A importância da observação para esta pesquisa reside na intenção de compreender o fazer pedagógico como parte de um processo que se articula a dimensões, não apenas da formação do professor, mas também de sua experiência pessoal e profissional, à sua leitura de mundo e à sua leitura sobre o próprio fazer, dimensões indicativas de sua relação com o saber.

A opção por uma observação não participante durante este momento do processo de pesquisa apresentou-se, não como busca de uma suposta neutralidade do pesquisador, culminando na separação entre sujeito e objeto, mas como possibilidade de realizar um esforço de centrar realmente a atenção nos sentidos, nas nuances do trabalho pedagógico em seu acontecer, suas emergências e sutilezas, tanto no âmbito geral quanto no específico deste fazer.

Durante a reunião, com os professores, em que foram discutidos detalhes práticos da pesquisa, ao tomarem conhecimento da intenção da pesquisadora de observar o trabalho pedagógico em sala de aula, os mesmos sugeriram que fosse escolhida a turma de forma aleatória, por sorteio ou arbitrariamente.

A pesquisadora, porém, insistiu na adesão voluntária à proposta de observação a fim de que essa atividade da pesquisa transcorresse de forma mais receptiva, sem provocar grande mal-estar tanto para o professor eventualmente “escolhido” quanto para o grupo. Após um tempo de reflexão, uma professora apresentou-se como voluntária e posteriormente com ela foram combinados maiores detalhes.

Esta proposta concebe a observação como possibilidade de perceber as possíveis articulações entre a relação com o saber, que encontra expressão na concepção planejada da prática, e sua efetiva realização pelo professor no âmbito da sala de aula, com seus atravessamentos – saberes mobilizados, sentidos expressos explicitamente ou não, relações estabelecidas e emergências. Para alcançar esta proposta, foi observado o trabalho pedagógico de uma professora de terceiro ano do Ensino Fundamental.

Após terem sido realizados os esclarecimentos necessários quanto à observação da sala de aula, reafirmando que não era objetivo desta pesquisa estabelecer um comparativo referente à adequação ou inadequação do trabalho pedagógico, a pesquisadora participou de um encontro com a professora, no qual foi possível tomar conhecimento da sequência de planejamento prévio da docente para os dias combinados.

Neste encontro, a professora caracterizou a turma quanto à idade, dando um panorama das linhas gerais que estavam conduzindo seu trabalho junto aos alunos, a saber: o projeto pedagógico da escola, o diagnóstico realizado pela mesma sobre o nível de desenvolvimento dos alunos quanto ao domínio da língua escrita e da leitura, e algumas características de defasagem de um grupo significativo de alunos.

Este espaço se apresentou como um contato importante para a compreensão do contexto que foi observado, na medida em que se estruturou em torno da discussão sobre as características das práticas que são efetivadas no interior de sala de aula.

A observação proposta procurou guiar-se pelos tópicos elencados no protocolo observacional elaborado (CRESWELL, 2010, Apêndice B) indicando data, duração e local, além de campo para o registro das informações, organizando-as, conforme menciona o autor, em “notas descritivas (retratos dos participantes, reconstrução de diálogo, descrição do local físico, relatos de determinados eventos ou atividades) e reflexivas (pensamentos pessoais do observador)” (p.215). O registro das informações, neste caso específico, foi feito por escrito pela própria pesquisadora.

O que se constituiu através da estratégia foi uma observação atenta também ao que ia se destacando na riqueza da situação da sala de aula, para além do protocolo indicativo das possibilidades do contexto articuladas aos objetivos da pesquisa. A sistematização do registro das observações foi documentada em relatório, incluindo-se a descrição do contexto. (Anexo A).

2.2.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista não foi um instrumento planejado *a priori* na composição do corpus metodológico da pesquisa, porém, com o andamento das observações em sala de aula, foram suscitadas algumas reflexões que, em seu conjunto, sugeriram que o registro de esclarecimentos quanto aos motivos da professora para

determinadas posturas e ainda quanto à percepção de sua própria prática poderiam agregar valor e maior confiabilidade às inferências que ganharam lugar frente aos momentos observados e analisados. Para Macedo (2010):

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação, o mundo é aquilo que pode ser dito (MACEDO, 2010, p.104).

Optou-se pela entrevista semiestruturada para que determinados esclarecimentos sobre aspectos observados durante as aulas pudessem ser aprofundados. Os aspectos observados geraram questionamentos que foram reunidos para orientar o roteiro da entrevista que consta no Apêndice C. Cumpre registrar que se seguiu um roteiro aberto às questões emergentes que se apresentaram durante o processo, e que foram posteriormente registradas no referido Apêndice.

2.2.3 A proposta da oficina

O trabalho com oficinas se fundamenta a partir da mobilização de informação e reflexão, significados afetivos e vivências relacionadas ao tema trabalhado. O termo oficina remete-se, de forma geral, a situações diversas, podendo designar cada encontro em um trabalho de grupo. De forma mais específica, Afonso assim o define:

A “Oficina” é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir (AFONSO, 2010, p.9).

Esta proposta tem o intuito de colocar os professores em contato com elementos constitutivos de suas subjetividades, sua formação como pessoa e como profissional, a partir da leitura de conto, da exibição de um filme curto e músicas que evoquem lembranças, situações significativas, saberes, vivências na sua trajetória de formação e trabalho docente que mesclam experiências, tanto pessoais como profissionais a serem compartilhadas no grupo de discussão.

É uma proposta inspirada também na compreensão expressa e assumida por Candau (1999), a partir de Cubelles, sobre o entendimento e a potencialidade imbricados no espaço-tempo, chamado de Oficina:

Refiro-me à oficina como tempo-espaço para a vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como “o” lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos. [...] Agrada-me a expressão que explica a oficina como o lugar de manufatura e de “mentefatura”. Na oficina, através do jogo recíproco dos participantes nas tarefas, confluem o pensamento e a ação. Em síntese, a oficina se converte no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção de objetos, acontecimentos e conhecimentos. (GONZALES CUBELLES 1987: p.3, apud CANDAU, 1999, p.8)

Neste processo, visou-se evocar a trajetória constitutiva do professor como sujeito formador e em formação, uma trajetória mediada por saberes e experiências, suscitando reflexões sobre o trabalho pedagógico que vivenciou e o trabalho pedagógico do qual é autor.

Para Afonso (2010), a oficina constitui-se a partir de um planejamento básico, flexível, que pretende ser desenvolvido ao longo de um número combinado de encontros para os quais os participantes serão convidados. Apresenta ainda, como característica, a circulação livre da palavra no grupo.

Afonso assinala que o profissional que deseja desenvolver “oficinas” não pode prescindir de outros estudos em teoria de grupo, considerando, contudo, que “a aplicação do trabalho de grupo a uma problemática ao mesmo tempo individual e social, com estilo de intervenção ativa, caracteriza uma das intervenções possíveis” (2010, p.10).

A autora pontua de forma valiosa que este profissional ou o coordenador da oficina – a pesquisadora, no caso – se prepara para a ação antecipando temas e estratégias “como forma de se qualificar para a condução da Oficina. Entretanto, precisa estar ciente e preparado para acompanhar o grupo em seu processo, o que pode, e provavelmente vai, significar mudanças no planejamento oficial” (p. 37).

Para o caso deste estudo, tendo em vista seus objetivos, a oficina como estratégia metodológica apresentou-se como alternativa interessante, pela possibilidade das articulações já enumeradas no que se refere à discussão sobre os saberes mobilizados pelos professores no trabalho pedagógico, o sentido atribuído

pelo professor à articulação entre sua prática, sua formação e a relação com o saber. Afonso destaca que, na oficina, encontra-se um sujeito em relação:

Em relação dialética, um sujeito descentrado, composto de um sujeito da experiência, a partir das interações vividas, e um sujeito da comunicação, que recebe e atribui significado a estas interações. [...] os significados são construídos em interação, processada em níveis consciente e inconsciente, e que os sentidos produzidos não se restringem à subjetividade dos indivíduos, mas são recursivamente reenviados ao contexto social que os transcende. (AFONSO, 2010, p.54)

Outro objetivo que se pode enumerar com relação ao desenvolvimento da oficina foi o de sensibilizar os professores, evocando elementos tanto objetivos quanto subjetivos de sua trajetória, de sua formação e atuação, lembranças, impressões, sentimentos, imagens, saberes técnicos e experienciais, com vistas a facilitar a produção da narrativa escrita de sua formação, que foi solicitada ao final da oficina.

Conhecendo as condições de sua constituição, e procurando atuar sobre elas, o sujeito participa de sua própria história. Esse é o ponto de partida do trabalho com Oficinas: a análise feita pelos participantes faz parte de sua história e, nesta, pode ser incorporada como (auto) construção e autonomia. (AFONSO, 2010, p.51)

Para esta estratégia da pesquisa, contou-se com a adesão de dez professores; quatro da Educação Infantil, cinco do Ensino Fundamental e a vice-diretora da escola, lembrando que três professores têm formação de nível superior e sete, especialização na área educacional. Este grupo dá aulas à tarde (das 13h às 18h) e coordena – realiza atividades de planejamento - de manhã (das 8h às 11h), período no qual foi realizada a oficina.

A diretora da escola não pode estar presente na oficina devido às demandas internas da escola e também externas. Os três coordenadores pedagógicos da escola aderiram à greve, juntamente com mais quatro professores deste turno, além do orientador educacional.

A proposta da Oficina foi intitulada como “Saberes e Práticas” e constituiu-se em um encontro com aproximadamente 2h 30min de duração. Convém ressaltar o entendimento da Oficina como um processo aberto e em construção que foi negociado em abordagem coletiva, a partir de roteiro principal e tema planejado, conforme conta no Apêndice D, porém flexível às emergências da dinâmica no grupo.

A situação de greve da categoria, com suas evidentes implicações na dinâmica interna da escola, com as visitas e pressões do sindicato desmobilizou de certa forma professores que tinham aderido ao convite de participação na oficina. Entre os 11 que foram convidados e aceitaram participar da proposta, 10 professores estiveram presentes participando da oficina.

A oficina teve o áudio registrado durante a realização, estando todos os participantes cientes do procedimento e do processo com os esclarecimentos de caráter ético, feito aos participantes, através do termo de consentimento livre esclarecido, discutido e preenchido em momento anterior.

O registro em áudio foi realizado com três instrumentos, gravador de áudio, aplicativo de smartphone e gravador de som do notebook, a fim de assegurar a documentação e o registro do processo, que foi posteriormente transcrito pela pesquisadora, e o material consta do Anexo F deste trabalho.

2.3 Análise de Dados

A partir dos objetivos específicos que remetem à análise do diálogo entre a relação com o saber do professor e a sua prática pedagógica, bem como a aspectos abordados na discussão teórica, foram elencados alguns tópicos como guias na observação da prática pedagógica do professor, conforme consta no roteiro de observação (Apêndice B). Tais tópicos procuravam atender aos seguintes pontos:

- 1 – Quais concepções sobre o ensinar e o aprender estão subjacentes ao trabalho pedagógico da professora?
- 2 – Como a professora mobiliza os saberes no seu trabalho pedagógico?

É importante ressaltar que a divisão em tópicos para a apresentação dos dados da pesquisa justifica-se mais pela necessidade de conferir maior organicidade à estrutura formal do trabalho do que pelo interesse de abordar os tópicos de maneira fragmentada, tendo em vista a forma de interação dos mesmos na constituição da dinâmica da sala de aula.

As informações provenientes da observação originaram uma narrativa que é apresentada através do olhar da pesquisadora e complementada em seguida, com dados obtidos por intermédio da entrevista com a professora. Isso reforça o intuito de compreender o fazer pedagógico como parte de um processo que se articula a dimensões, não apenas da formação do professor, mas também de sua experiência pessoal e profissional, à sua leitura de mundo e à sua leitura sobre o próprio fazer, sua relação com o saber.

Os demais relatos dos professores, obtidos e registrados a partir das estratégias metodológicas propostas, foram tomados também como narrativas. Desta forma, as narrativas obtidas através da entrevista com a professora tiveram seu registro por meio de áudio gravação, e as narrativas obtidas através da oficina resultaram, além do registro de áudio, em um registro escrito feito pelos professores.

Para Gibbs (2009), as narrativas revelam como as pessoas estruturam a sua forma de compreender o mundo. Na narrativa, as pessoas “dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras” (p.80).

De acordo com o exposto pelo autor, uma análise atenciosa das narrativas é capaz de evidenciar “a compreensão das pessoas, dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem” (p.80).

As narrativas ressaltam como as pessoas sentem e vivenciam o mundo. Ainda é possível, ao analisar as narrativas, examinar “a forma como elas representam e contextualizam suas experiências e seu conhecimento pessoal” (GIBBS, 2009, p.80).

O autor cita, entre as funções da narrativa, a de estruturar nossas ideias sobre nós e manter nossa identidade:

Elas apresentam a realidade interna de um narrador ao mundo exterior, bem como costumam deixar as coisas claras para o próprio narrador. Conhecemos ou descobrimos quem somos e nos revelamos a outros por meio das histórias que contamos. (GIBBS, 2009, p.84).

De forma semelhante ao indicado por Bardin (2011) a respeito da análise de conteúdo, Gibbs chama atenção para o potencial do tema na narrativa, ressaltando inclusive que “às vezes os temas são importantes por sua ausência”

(p.86). De forma geral, as narrativas enriquecem a pesquisa qualitativa porque se concentram, conforme o autor:

Não apenas no que as pessoas disseram e em coisas e eventos que descreveram, mas na forma como o fizeram, porque o disseram e o que sentiram e vivenciaram. Sendo assim as narrativas possibilitam compartilhar o sentido que a experiência tem para os entrevistados e lhes dar uma voz para que possamos vir a entender de que forma eles encaram a vida. (GIBBS, 2009, p.95).

A perspectiva de uma análise de conteúdo qualitativa, a partir do entendimento em Bardin (2011), evidencia que “é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo que é tomada em consideração” (p. 22). A autora ressalta que:

O recurso à análise de conteúdo, para tirar partido de um material dito “qualitativo”, é indispensável [...] A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer “Eu”, mesmo que esteja a falar de outra pessoa ou de outra coisa... serve-se de seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos... (BARDIN, 2011, p. 95-96).

Tendo em vista os objetivos propostos para a pesquisa, a abordagem da análise de conteúdo demonstra relevante potencial a fim de que se possa acessar uma compreensão mais profunda e que considere as possíveis relações implícitas no discurso dos sujeitos, sobre sua formação e seu trabalho pedagógico.

Pensou-se em realizar uma análise de dados que, partindo de temas *a priori* referentes aos saberes do professor tanto em relação à sua formação inicial e continuada quanto ao trabalho pedagógico, seriam complementados com temas que surgissem *a posteriori*, a partir dos núcleos de sentido emergentes, utilizando a análise de conteúdo como uma profícua abordagem dos núcleos de sentido que a narrativa oferece.

As percepções do educador sobre o diálogo entre a constituição de seus saberes e sua trajetória de formação e atuação, podem ser identificadas através da inferência, que é uma característica da análise de conteúdo como atitude interpretativa – “pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência [...] ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição” (BARDIN, 2011, p. 146).

A autora define as unidades de registro como “a unidade de significação codificada” (2011, p.134), relativa ao segmento do conteúdo, considerado unidade de base que visa a categorização. Como as unidades de registro podem ser de natureza muito diversa, conforme Bardin (2011), executam-se os cortes semânticos. Dentre as unidades de registro mais utilizadas, para esta proposta elege-se o tema.

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura [...] O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. (BARDIN, 2011, p 135).

Conforme a autora, o exercício central de uma análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (p.135).

São precisamente os núcleos de sentido as unidades em que se acredita serem capazes de evidenciar concepções, sentidos, implícitos no trabalho pedagógico, passíveis de serem construídos e atualizados a partir da relação com o saber que cada sujeito pode estabelecer enquanto foi constituindo-se como tal, nas oportunidades de formação que pode vivenciar.

Para a análise prática das narrativas resultantes deste percurso de pesquisa, foi eleita, após a *leitura intensa*² dos textos, a codificação temática dos dados (GIBBS, 2009, BARDIN, 2011), atentando para a criação de códigos analíticos e teóricos, e não simplesmente descritivos.

Bardin (2011) chama atenção sobre o interessante fato de que “a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento” (p.38), de forma que é necessário desenvolver sensibilidades tanto para o potencial quanto para limitações do instrumento, a fim

² Ao destacar a necessidade de ler com cuidado o texto antes de decidir os temas, Gibbs traça um interessante paralelo, resgatando das artes visuais a expressão “olhar intenso” que é “usada para fazer referência à forma com que podemos prestar muita atenção a todas as coisas que vemos, mesmo as que são lugares-comuns e cotidianas. Da mesma forma você precisa realizar uma “leitura intensa” ao codificar” (GIBBS, 2009, p.63).

de, “no decorrer da investigação, "inventar" novos instrumentos, suscetíveis, por sua vez, de favorecer novas interpretações”. (idem, ibidem).

3 UMA OBSERVAÇÃO, UMA ENTREVISTA E UMA OFICINA: PROPOSTA DE CIRCULAÇÃO DE OLHARES

Passa-se agora a discutir os dados obtidos através das estratégias metodológicas já mencionadas. Inicialmente serão apresentados os dados relativos ao trabalho pedagógico concretizado em uma sala de aula de terceiro ano, propondo um diálogo entre a perspectiva observada pela pesquisadora e a leitura da professora, obtida mediante a entrevista. Na sequência, são apresentados os dados oriundos da oficina e das narrativas escritas sobre a trajetória de formação dos professores.

A observação e a entrevista apresentaram-se como importante oportunidade para a percepção e compreensão de certas nuances, imbricadas na dinâmica da sala de aula e que parecem se articular diretamente à postura do professor, como o tipo de relacionamento mantido com a turma e a presença de intencionalidade em cada proposta de trabalho aliada à sensibilidade no olhar para as necessidades de cada sujeito presente no espaço da sala de aula.

Foram observadas pouco mais de 15 horas de trabalho pedagógico em sala de aula, durante quatro dias, em uma mesma semana de atividade pedagógica, de segunda a quinta-feira. A aula divide-se em dois momentos, o primeiro antes e o segundo após o intervalo para o recreio.

No primeiro dia da observação, a permanência da pesquisadora na sala ocorreu durante os dois momentos da aula nos demais dias, a permanência deu-se durante o primeiro momento, considerado o momento de maior interação entre os alunos e a professora em torno de uma mesma proposta de atividade sequenciada.

Com o objetivo de situar o contexto da turma e apresentar de forma sintética o planejamento previsto para a sequência de aulas que foram observadas, serão expostos a seguir os aspectos considerados importantes para a discussão dos dados.

Cumprir registrar, a título de esclarecimento, que a sequência didática que será descrita, procura atender ao projeto pedagógico que vem sendo desenvolvido na escola pelo segundo ano consecutivo, nomeado *Contar, cantar e encantar: Resgatando a cultura e a arte por meio da leitura e da escrita*.

O projeto estrutura-se para atender aos quatro bimestres letivos, enfocando em cada bimestre, respectivamente, os seguintes subtemas: Cantando e aprendendo; poesia; contos e artes.

No período em que se desenvolveu a observação na turma, o trabalho pautava-se no subtema Cantando e Aprendendo, cujo objetivo era trabalhar as questões relacionadas à música e estilos musicais, enfocando aspectos do processo de letramento, leitura e escrita previstos para as turmas.

3.1 Primeiras aproximações: O contexto da turma

A turma observada foi uma turma de 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização do Ensino Fundamental, em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A turma é composta por 32 alunos, entre os quais são 14 meninas e 18 meninos. A faixa etária varia entre 8 e 12 anos.

Em conversa prévia à observação, a professora esclareceu aspectos de seu trabalho em sala de aula e seu planejamento para o período acordado para observação. Ela relatou que procura organizar o tempo das atividades pedagógicas, de forma geral, em dois momentos.

Na primeira parte da aula desenvolve uma atividade de temática relacionada ao projeto pedagógico da escola. De acordo com este projeto concebido coletivamente, a temática central para o primeiro bimestre era Música. As atividades planejadas para este primeiro momento envolvem toda a turma, discutindo temas, produzindo textos coletivos, elaborando listas, resolvendo problemas propostos.

Na segunda parte da aula, a professora organiza a turma em grupos com características mais ou menos afins em relação ao processo de aquisição da

leitura e da escrita, ou seja, tem levado em conta a defasagem na aquisição da leitura e da escrita e os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

A professora apontou, em conversa informal que este trabalho encontra respaldo nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012), bloco no qual se insere a turma com a qual trabalha. As Diretrizes constituem um documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que orienta o trabalho pedagógico nos três anos iniciais do Ensino Fundamental voltados para a Alfabetização.

O documento prevê, entre os princípios do trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização – BIA o Princípio do Reagrupamento (Ibid., p. 59-60):

Um princípio do BIA que se efetiva como uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes. É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante [...] O trabalho em grupo permite ao docente dar atenção diferenciada e individualizada, favorece a participação efetiva dos estudantes com diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagem e a avaliação do desempenho no processo. Ao estudante possibilita ser atendido nas suas necessidades, avançar nas suas potencialidades, interagir com o outro e com a sua aprendizagem, questionar suas hipóteses e compartilhar seus saberes para que se transformem em conhecimento. *Os reagrupamentos não buscam a homogeneidade das aprendizagens, mas a necessidade de diferenciação e individualização promovendo ações voltadas para as reais necessidades dos estudantes, uma pedagogia diferenciada.* (grifo nosso)

Este princípio, conforme o documento oficial, estrutura-se em duas modalidades, o Reagrupamento Intraclasse e o Reagrupamento Interclasse. A respeito do trabalho com grupos citado na prática pedagógica observada, cumpre esclarecer que se identifica com o reagrupamento intraclasse, caracterizado ainda pelo documento como:

Uma estratégia pedagógica que envolve todos os estudantes de uma mesma turma agrupados, de acordo com suas dificuldades de aprendizagem. Pensando na diversidade de aprendizagens, deve-se relacioná-las à diversidade de possibilidades metodológicas. É importante ressaltar a necessidade de se planejar o trabalho independente (coletivo ou individual) de forma a permitir aos estudantes a construção da autonomia com o gerenciamento do tempo e a tomada de decisões de acordo com seus interesses e habilidades. (SEDF, 2012, p. 63)

A professora menciona na conversa que a turma apresenta características bastante diversificadas e formas de participação bastante

diferenciadas no que diz respeito ao comportamento, à motivação e ao acompanhamento das aulas.

Nesta turma um grupo de 12 alunos, representando 37.5% da turma, será chamado de **Grupo I** apenas para uma referência mais clara – é composto por alunos que ainda não leem e nem escrevem com a autonomia necessária para um bom desempenho dentro dos objetivos propostos para o terceiro ano.

A forma como a professora descreve para atender ao **Grupo I** é, a partir de um diagnóstico prévio e de um planejamento, desenvolver atividades processuais de alfabetização e letramento de acordo com a necessidade de cada aluno. Estas atividades são desenvolvidas em grupo e ele também recebe atendimento no horário da manhã, uma vez por semana.

Ainda nesta conversa, a professora mencionou preocupações que se originam do fato de ser o terceiro ano uma espécie de “gargalo”, pois o aluno vindo dos primeiro e segundo anos, mesmo apresentando o processo de alfabetização em estágio ainda muito inicial, recebe promoção automática, chegando a um nível, no caso o terceiro ano, no qual habilidades de leitura e escrita mais avançadas e independentes são requeridas.

Para a professora, trabalhar com o **Grupo I** representa lidar, ao mesmo tempo, com o desafio de realizar um trabalho que possa superar a defasagem diagnosticada e uma pressão de trabalhar “contra o tempo”, desenvolvendo, além das habilidades de leitura e escrita ainda primárias, o conteúdo previsto pelas diretrizes curriculares para o terceiro ano do Ensino Fundamental.

De forma geral, no período de observação, percebe-se que os alunos do **Grupo I** apresentam também um comportamento de agitação e inquietude, dispersando-se com facilidade e brincando durante as atividades. Neste grupo também se encontram os alunos com maior defasagem de idade para a série.

Durante o segundo momento da aula, aos demais alunos, um grupo de 20 (vinte) – o **Grupo II**, que já trabalha com mais autonomia nos quesitos leitura, interpretação e compreensão, é proposto um trabalho dirigido com a leitura de texto ou atividades do livro didático. Enquanto o **Grupo II** desenvolve seu trabalho de forma mais individual, a professora dá o atendimento diferenciado ao **Grupo I**.

Ao final deste período da aula, ela abre uma discussão coletiva sobre o trabalho desenvolvido pelo **Grupo II**, tirando dúvidas e corrigindo os erros que surgiram. Foi observado que, durante este momento de oralidade, o **Grupo I** tem contato com o assunto que fora desenvolvido com o respaldo da escrita pelo restante da turma.

Em resposta à falta de motivação e comprometimento da turma, em geral com as tarefas de casa, constatada no início do ano, a professora optou por fazer um mapa de acompanhamento diário do “dever de casa”, com vistas a premiar a realização da tarefa, incentivando, assim, os alunos a comprometerem-se com seu processo de aprendizagem.

Além disso, ao perceber que parte dos alunos que não cumpriam a tarefa alegava não ter material em casa (revistas para pesquisa, recorte e colagem), a professora procurou providenciar esse material para assegurar a continuidade do trabalho pedagógico de sala de aula.

O planejamento da professora para a semana em que o seu trabalho pedagógico foi observado ancorava-se em torno de uma sequência didática a ser desenvolvida na semana de 09/04/2012 a 12/04/2012, vinculada ao tema do projeto – Música. Nesta semana, para o dia 13/04, estava planejada uma reunião de encerramento do I Bimestre com os pais, com o objetivo de discutir o desenvolvimento dos alunos e encaminhamentos posteriores.

A sequência para a semana em referência propõe, como atividades coletivas a serem realizadas no primeiro momento da aula, as registradas a seguir:

- A realização de um trabalho com as dificuldades ortográficas, pesquisa em revistas, construção de listas analisando palavras com /M/ antes /P/ e /B/; sílabas terminadas em /N/ ou /M/;
- Escrita por extenso de numerais - dezena;
- Leitura em voz alta e discussão do texto: “Um pouco da história dos índios”, ênfase em termos que remetem à cultura indígena – pajé, cacique, tribo, danças, musicalidade nas cerimônias;
- Filme Tainá, discussão e interpretação com desenho;

- Exploração de figuras ilustrando instrumentos musicais indígenas, identificação do nome dos instrumentos; releitura das imagens através de desenhos feitos pelos alunos para a composição do portfólio;
- Resgate de música com temática indígena (Um, dois, três indiozinhos...) e produção de texto com base nas imagens da música;
- Música indígena, composição em círculo, ênfase na batida dos pés e mãos na musicalidade tribal: “A uni, a uni, a uni cuniti, ai ai ai, ipiai caieni, ai ai ai, ipiai caieni, a uni, a uni, a uni cuniti...”
- Atividade recreativa dirigida na área externa com bola – futebol, ou queimada, corda e bambolês.

Para a continuidade da aula, no segundo momento, as atividades dos **Grupo I e II** são diferenciadas conforme a dificuldade-necessidade-nível de domínio da leitura e escrita evidenciado pelos alunos durante diagnóstico. Esta intervenção denota a preocupação com a defasagem do **Grupo I** e o esforço da professora em “*correr atrás do prejuízo*”, como ela mesma descreve a situação que encara.

De forma geral, a sequência planejada foi cumprida, ficando pendente apenas a música indígena “A uni cuniti”, que a professora comentou que iria aguardar até ter garrafinhas suficientes para confeccionar o chocalho para todos utilizarem ao aprender a música. Outro comentário da docente foi, ainda, que, para planejar suas próximas sequências didáticas dando continuidade ao projeto, ia abordar um pouco da cultura africana e sua musicalidade.

Ao longo do processo de observação foram surgindo questões e necessidades de alguns esclarecimentos, relacionados ao trabalho pedagógico da professora, que demandaram um aprofundamento maior, o que resultou na entrevista realizada junto a esta.

Os tópicos utilizados como guias na observação foram pensados com base nos objetivos da pesquisa. O desenvolvimento destes tópicos – *Quais concepções sobre o ensinar e o aprender estão subjacentes ao trabalho pedagógico da professora? Como a professora mobiliza os saberes no seu trabalho pedagógico?* – buscaram também conferir maior organicidade à análise.

Desta forma, cumpre esclarecer que não é objetivo desta proposta estabelecer as fronteiras, mas sim perceber a continuidade entre as concepções do professor sobre ensinar e aprender e a mobilização dos saberes do professor em sala de aula.

Trata-se de duas dimensões muito articuladas do fazer pedagógico e que se implicam mutuamente, de forma que a maneira como o professor mobiliza seus saberes no trabalho pedagógico, pode sugerir uma dada concepção do processo de ensinar e aprender oriunda do arcabouço conceitual deste professor. A seguir, a observação sobre os pontos destacados e os contrapontos na voz do professor.

3.2 Concepções do professor sobre o trabalho pedagógico: Dois pontos de vista sobre o mesmo ponto

O olhar da pesquisadora

A atividade observada será descrita a seguir:

A professora corrige um dever de casa solicitado na aula anterior: o dever consistia em uma pesquisa em revistas ou jornais sobre palavras grafadas com M antes de P e B. A turma ia listando oralmente as palavras pesquisadas e recortadas, enquanto a professora transcrevia-as no quadro, analisando aspectos da ortografia através de problematizações envolvendo a turma, para posterior registro da lista nos cadernos.

Esta observação possibilitou perceber que a concepção sobre o ensinar e o aprender que ganha lugar no trabalho pedagógico da professora é revelada na importância dada à participação dos alunos nas atividades pedagógicas.

No caso das regras de ortografia que estavam sendo trabalhadas, foi observado que a professora seguia conduzindo as atividades de pesquisa de palavras em jornais, revistas ou panfletos feitas pelos alunos, elaboração coletiva de

listas com essas palavras, leitura e análise da sonoridade dos fonemas nas palavras, para então propor a construção de uma regra para escrita de um determinado grupo de palavras (com /M/ antes de /P/ e /B/, com sílabas terminadas em /N/, com /ÃO/, com /M/).

Segue abaixo a reprodução do trecho de um diálogo em que a professora problematiza com os alunos a escrita do M ou N, analisando a sonoridade dos fonemas:

“Vamos falar a palavra devagar, pausadamente. Que som vocês percebem? Na palavra TAM-BOR, quando pronuncia o M, a gente movimenta mais o nariz ou os lábios?”

“Mexeu mais a boca”; “Os lábios” (alunos)

E na palavra VALENTE, vamos falar: VA-LEN-TE, e aí? Vocês perceberam? Que parte “mexeu” mais quando falou o N? Os lábios ou o nariz? LEN?

“Acho que foi o nariz”; “Mas a boca também”; “A boca sempre mexe, né?” (alunos)

“É a boca sempre vai “mexer”, mas tem que prestar atenção e perceber o que se “mexe” mais quando pronuncia o M e o N, e o N é mais nasal, por isso “mexe” mais o nariz. Vamos falar de novo...”

Nesta dinâmica a professora está sempre fazendo perguntas que induzam os alunos a conclusões sobre a regra a ser sistematizada e a fala dos alunos é sempre resgatada e problematizada. A partir da prática da professora pode ser revelada sua concepção sobre a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, o que expressa uma perspectiva que valoriza a interação no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo do resgate da fala dos alunos que pareceu interessante ocorreu no momento em que um aluno disse que tinha encontrado o /M/ antes de outras letras que não eram o /P/ ou o /B/, eram vogais; a professora aproveitou o comentário do aluno e seguiu fazendo perguntas para que os alunos chegassem à conclusão e vai apresentando o M antes do A, do E, do I, e solicitando à turma a leitura “MA”, “ME”..., por fim, comenta que antes das vogais o M forma uma sílaba simples, e retorna para a regra, enfatizando que vale para as consoantes, a regra fica elaborada e registrada assim: “Usamos o /M/ antes das consoantes /P/ e /B/ e para as outras consoantes usamos o /N/”.

Outra observação que chamou atenção relaciona-se ao modo como o erro é tratado na sala de aula. A professora acolhe os erros como parte natural do

processo de construção do conhecimento. Todos os exemplos dados pelos alunos, mesmo os errados, são aproveitados e analisados, o que parece sustentar a participação intensa dos alunos na dinâmica proposta pela professora.

Neste contexto, um aluno disse que a letra M completava a palavra DOMI__GO. Diante da resposta errada que provocou o riso de alguns alunos, a professora interviu dizendo com naturalidade:

“Não tem problema em errar, é importante falar. Isso não é de rir nem de chorar. É de prestar atenção para aprender.”

O tratamento e a relevância que a professora dispensa ao erro aproxima sua visão sobre ele de uma abordagem interacionista, na qual o erro é entendido como parte do processo de conhecimento em construção.

De forma geral as dúvidas, erros, comentários e sugestões dos alunos ocorrem num espaço de respeito e colaboração. Em um momento em que os alunos transcreviam as orientações de uma tarefa para casa, um aluno pergunta:

- O que é escrever por extenso?

A professora direciona a pergunta para a turma e alguns respondem:

- É escrever o nome do número.

Durante atividade com a leitura de um texto sobre a cultura indígena, **“Um pouco da história dos índios”**, na dinâmica das perguntas e problematizações a que a professora constantemente recorre, observa-se um cuidado em estabelecer vínculos do assunto em discussão com a realidade dos alunos, com assuntos anteriormente tratados e que sejam de domínio deles.

Quando aborda a questão das regras sociais dos índios, por exemplo, ela vai aproximando os alunos do contexto indígena, traçando paralelos entre a realidade dos índios e a vivência dos alunos vai fazendo uma caracterização dos modos de ser dos dois mundos, o urbano e o indígena:

- Gente, o Pajé, é o sacerdote da tribo, como a gente tem o padre, o pastor. Ele também realiza curas como o médico. O cacique é o chefe da tribo, ele organiza, é como a diretora aqui da escola.

Neste aspecto, reafirma-se a expressão de uma abordagem mais interacionista do ensino e da aprendizagem, no estabelecimento de relações, no diálogo entre os conhecimentos.

Esta abordagem parece vincular-se ao exposto por Santos (2010) quando afirma que a forma de ensinar está relacionada às crenças do professor. Elas orientam a sua compreensão sobre o trabalho pedagógico e a consequente visão sobre a participação do aluno neste processo. Nesse sentido, a professora parece valorizar a participação do aluno tanto nos momentos de correção de trabalhos quanto na apresentação do conteúdo.

Enquanto os alunos transcreviam questões para uma interpretação escrita do texto lido, um aluno questiona a ordem da pergunta número 4 que inicialmente estava escrita: *“As mulheres ficam responsáveis pelo quê na tribo?”* O aluno diz que *“ficou esquisito”*. A professora revê a questão, concorda dizendo que também tinha achado estranho, só que na hora não tinha lhe ocorrido nada diferente e elabora novamente em diálogo com o aluno, ficando desta forma: *Pelo quê as mulheres ficam responsáveis na tribo?*

Ao se submeter à crítica do aluno, admitindo que também tinha achado a formulação da pergunta inadequada, a professora comunica, com sua postura, que o conhecimento pode e deve ser criticado, reelaborado, reconstruído, não sendo um pacote fechado ou um produto acabado, imutável.

Ainda no contexto do trabalho sobre o texto **“Um pouco da história dos índios”**, a professora resgata informações anteriores de domínio dos alunos sobre as influências na música brasileira, e os alunos são capazes de responder que a música brasileira sofreu influências africanas, indígenas e dos portugueses.

Observa-se, na forma como a professora conduz a interpretação do texto e no encadeamento dos temas abordados, um aspecto que denota a preocupação da professora em estabelecer uma relação com os alunos e com seus conhecimentos prévios.

No dia seguinte ao trabalho com o texto sobre os índios, foi exibido o filme *Tainá 2 – A aventura continua*. Antes do filme a professora resgata elementos do texto já discutidos sobre a cultura indígena, ressaltando que os alunos poderão ver, no filme, o contexto natural dos índios e seus hábitos. Após o filme a professora inicia uma discussão sobre o que fora visto.

Os alunos foram pontuando as diferenças nas brincadeiras (bola, boneca / rios, animais); diferenças na língua, na fala e chegam à problemática central do filme através das perguntas e problematizações feitas pela professora: *Como os índios se relacionavam com os animais? Como eram as reuniões ou festas dos índios? Que diferenças perceberam entre as crianças indígenas e a criança “branca”?* Os alunos foram também identificando pessoas e objetos pertencentes à cultura indígena.

A fala dos alunos é sempre bem acolhida e eles participam bastante à vontade, como no momento da discussão do filme *Tainá2*, ao perguntar:

- O que é que a gente aprendeu com o filme? Qual a mensagem que o filme passou?

Observa-se respostas muito distintas como as que se seguem:

- Preservar a natureza para poder viver.

- Eu não aprendi nada com o filme.

A participação dos alunos, aspecto muito frequente durante as observações, remetem à perspectiva a que se reporta Santos (2010), ao afirmar, a respeito do sujeito que aprende, que a participação é tanto condição como resultado da aprendizagem.

A participação parece imprimir maior qualidade não só ao processo de aprender, mas também ao de ensinar, na medida em que a expressão (e o acolhimento) de dúvidas, ideias e opiniões revelam nuances específicas e muitas vezes individuais do processo de construção de conhecimento, importantes para as intervenções do professor.

Quando a professora fala e se equivoca ou erra a pronúncia e os alunos percebem, a professora ri e faz graças, como o exemplo ocorrido durante o comentário do filme:

Gente, vocês perceberam que o menino que estava perdido na floresta tinha um “Manual de sobrevivência”, que ele ia lendo...

É “manual” tia!!! (risadas) Manual...

E eu falei o quê?

Manuel (mais risos)

Nossa (risos da professora) já tô ficando é doida, então, lá no Manual, o que era que ele ia lendo?

Essa postura da professora parece fazer com que o erro seja incluído como parte comum no processo de construção do conhecimento, seja o erro do aluno ou do professor.

Ao final da discussão sobre o filme, os alunos recebem uma folha branca onde é registrado o título do filme, uma frase que tenham achado relevante e produzem uma ilustração sobre o que assistiram. Esta atividade compôs o portfólio individual.

Na aula do dia seguinte a professora resgata oralmente e dá ênfase à parte final do texto que trata da musicalidade indígena ligada aos cerimoniais, menciona o momento do filme que apresenta um ritual com música, dança e instrumentos musicais indígenas e apresenta aos alunos fotografias de instrumentos musicais que foram citados no texto.

As imagens circulam e os alunos são orientados a observá-las com atenção em cada detalhe. Em seguida escolhem os instrumentos de que mais gostaram e os reproduzem com desenho, atividade que também se integra ao portfólio, um instrumento de avaliação do processo individual.

Em uma dinâmica para a produção coletiva de um texto, a professora utiliza imagens de uma música infantil já bem conhecida pela turma que conta história de dez indiozinhos que passeiam pelo rio. Na versão original que a turma sabe cantar, o bote dos índios quase vira quando um jacaré se aproxima.

Os alunos seguem as imagens que a professora apresenta de cada parte da música, fazendo a leitura dessas, descrevendo oralmente o que está acontecendo, imagem por imagem, até que, na final, a surpresa é que a canoa acaba virando, diferente do que é cantado na canção. A professora chama a atenção para este final diferenciado e propõe que a história com final diferente seja contada em um texto escrito.

A dinâmica segue-se com a explicação e problematização em torno do título da história; os alunos não conseguem chegar a um acordo e a professora os orienta a saltarem a linha do caderno e afirma que, ao final, voltariam ao título.

Começam as discussões sobre as possibilidades de como iniciar o texto, os alunos vão sugerindo, concordando, discordando e a professora vai mediando até chegarem a um ponto comum, cuja redação ela escreve primeiro no quadro, chamando atenção para detalhes formais da grafia – letra maiúscula inicial, pontuação, divisão da palavra ao final da linha, plural, questões de ortografia.

Quando termina de escrever, a professora cede tempo aos alunos para a transcrição, e então se avança para a próxima imagem. A dinâmica prossegue e os alunos participam ativamente de todo o momento de forma bastante comprometida até finalizar as imagens.

Volta-se à discussão do título e surge o acordo sobre ele. Merece observação o fato de a professora não ter sugerido um possível título logo no início do trabalho, deixando a resolução do problema a cargo da turma.

Esta dinâmica conduzida pela professora envolve os alunos de forma muito interessante e a discussão entre eles realmente os mobiliza, mantendo-os bastante atentos aos registros.

Merece menção o fato de ser um trabalho meticuloso, com processo lento e que exige muito do professor, tanto intelectual quanto fisicamente, o tom de voz mantido é sempre alto a fim de sobressair na discussão que é coletiva e, nem sempre, os alunos aguardam sua vez de falar. Além disso, há necessidade de circular acompanhando cadernos, a legibilidade da letra dos alunos, dirimindo dúvidas e administrando conflitos.

A professora parece pautar seu trabalho pedagógico em concepções que valorizam as interações tanto entre professor e aluno quanto entre aluno e aluno, parece ainda reconhecer no erro uma oportunidade rica de aprendizagem, assim como na valorização dos conhecimentos prévios e no estabelecimento de relações entre os conteúdos.

O olhar da professora

A realização da entrevista com a professora foi se apresentando no percurso metodológico como possibilidade de encorpar a discussão sobre os dados observados na sala de aula.

A observação do empenho da professora em contextualizar os conhecimentos tratados, articulando-os às vivências dos alunos, o trabalho com os grupos, a observação da forma específica como ela acolhe a fala destas crianças, bem como o seu posicionamento frente ao erro – uma presença comum no desenvolvimento do trabalho pedagógico em geral – foram gerando inquietações e questionamentos na pesquisadora.

Os questionamentos situavam-se em torno da necessidade de compreender os motivos que eventualmente poderiam sustentar a opção da professora por estruturar sua prática da forma observada.

O primeiro item do roteiro da entrevista: *“Você estabelece diversas relações entre o conteúdo e vivência dos alunos. Percebi uma preocupação sempre presente em articular os dois. Como você explicaria esta preocupação?”*; objetivava abordar a intencionalidade da professora, discutindo a consciência sobre o exercício das contextualizações e articulações entre os conteúdos abordados e as vivências da turma e o porquê da opção por esta dinâmica. A professora menciona uma formação continuada que parece oferecer pistas para a compreensão da forma como articula sua prática:

Me convidaram para fazer o curso Vira Brasília³, e eu fui fazer esse curso, e aí foi que eu tive contato com os escritos de Wallon, de Vygotsky, de Paulo

³ O curso *Vira Brasília Educação*, a que a professora se refere, foi um projeto de formação continuada com 180 horas oferecido, na década de 90, aos professores dos anos iniciais de escolarização da Secretaria de Educação, idealizado pelo GEEPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, com orientação do Construtivismo Pós-Piagetiano, advogado por este grupo. O conteúdo desenvolvido nesta formação foi: 1. Aspectos técnicos da formação do professor em novas perspectivas, aprender e ensinar – vivência de um processo; 2. Construtivismo Pós Piagetiano: Uma teoria do conhecimento; Principais contribuições de Piaget, Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferrero, Gerard Vergnaud, Sara Pain, GEEMPA; 3. Espaço de Aprendizagem: O que é aprender? Esfera Lógica e Dramática da Aprendizagem: temas limites na escola – Morte, Sexo, Loucura e Religião; 4. Processo Cognitivo: Inatismo, Empirismo, Construtivismo e Construtivismo pós Piagetiano; 5. Psicogênese da Alfabetização: Níveis sócio psicogenéticos; intervenções didáticas específicas – organização e aplicação, função materna e função paterna; 6. Estética da sala de aula: eleição dos grupos áulicos, 7. Teoria dos campos conceituais: Campo conceitual da Alfabetização – letras, palavras, frases e textos; Campo conceitual da Matemática – incursão na proposição de uma didática; Sistema de numeração em diversas bases; 8. Autoridade X Liberdade: aspectos éticos –

Freire. E até então a questão da construção do conhecimento que me chamou a atenção também, além da questão da interação dos grupos, porque eu trabalhava com os alunos um atrás do outro. Então isso tocou muito em mim essa questão. Logo que eu comecei a fazer o curso, que eu comecei aprender um pouco, o que era aprender com o outro essa interação. O que aconteceu? Eu já fui mudando a sala, a gente já foi conversando com os alunos, eles acharam muito estranho [os pais dos alunos], no início eu tive uma resistência, uma certa resistência, mas, é tanto também da questão de trabalhar um caderno só, e até então era tudo separadinho [...] então eu procurei trabalhar de forma interdisciplinar, e aí eles acharam estranho.[...] o grupo também, [o trabalho em grupo com os alunos] ele dá muita conversa, dá muito barulho, porque você está aqui do lado conversando e tudo, então os pais não entendiam muito e os alunos, para eles era até que bom porque estavam ali muito mais juntinhos [...] aprende-se com outro? Sim! [...] E a questão da construção do conhecimento. Então você ter possibilidade de construir, você leva o aluno a construir o conhecimento, e aí vem a questão de Piaget, com todos aqueles estágios. E assim foi um ano de muitas mudanças, muitas mudanças na minha prática.

Na fala acima a professora parece afirmar a importância do contato que teve com estes autores e como esse conhecimento teve um impacto no seu trabalho pedagógico demonstrando uma sensibilidade e uma abertura ao subsídio de novas proposições teóricas para a estruturação desse trabalho.

A professora aponta também que há uma intencionalidade presente neste exercício que estrutura a sua prática e que se pauta pela necessidade de saber se realmente houve alguma construção de conhecimento por parte dos alunos, o que constitui para ela, uma forma de “feedback”.

Eu preciso de um feedback, então eu tenho que saber se realmente houve construção, e há. Assim, eu fico feliz porque tem. [...], então eu faço isso consciente sim, é intencional. Quando eu pergunto, quando eu falo “Lembra? Não sei o quê?...” [durante a aula, resgatando alguma vivência dos alunos] é intencional mesmo [...] porque eu preciso saber [...] se essa prática, tudo aquilo que eu trabalhei com eles se realmente houve uma construção, se ficou alguma coisa.

Desenvolvendo ainda o pensamento sobre a intencionalidade no seu trabalho pedagógico, a professora traz uma problematização a respeito de um discurso comum que circula no contexto escolar, sobre formar cidadãos:

“Formar cidadãos” [...] essa frase fica às vezes, muito vaga porque o que é formar cidadãos? “Ah, ele tem que aprender pra usar na vida dele”, mas isso tem que ser realmente, isso não pode ficar só na fala, entendeu?”

A docente ressalta a importância de estabelecer relações como forma de aplicar o conhecimento, de aprender.

Pra mim, o conhecimento, você tem que fazer essa relação, [...] eu fico preocupada com isso mesmo pra ele saber, ele distinguir [...] precisa fazer essa relação, eles precisam construir, eles precisam sair do senso comum.

Conforme a professora, o senso comum fica entendido como a “bagagem que o aluno traz”, sua fala atribui importância ao conhecimento que o aluno já tem como ponto de partida para encaminhar o processo de conhecimento.

A questão do senso comum [...] que você tem que observar a bagagem que o aluno traz você tem que dar importância ao conhecimento que o aluno tem, [...] então eu falo e eu vou tirando deles [...] eles tem que fazer essa relação pra construir o conhecimento deles.

Vejo o que ele [o aluno] sabe o que ele não sabe, e agora eu vou traçar, ver o que eu posso dar de subsídio para ele, para ele começar a construir o conhecimento dele. [...] Nesse exemplo posso citar as atividades de representação conceitual que eu costumo fazer, que foi uma coisa muito legal, também muito marcante, que faz sentido e que traz a ideia de valorizar o que o aluno já sabe, já construiu e acho que tem a ver com o diz Paulo Freire, porque assim, eu preciso mesmo saber o que o meu aluno sabe, para eu começar a trabalhar com ele. Então eu faço a representação conceitual, e dali eu começo a traçar planos para ele construir o conhecimento dele.

A fala da professora denota uma preocupação em que o aluno estabeleça relações, vincule o conhecimento tratado em sala de aula à sua vida, como forma de superar, “sair do senso comum”, realizando uma construção pessoal:

Ele precisa construir o conhecimento dele, por isso que eu fico fazendo essa relação o tempo todinho, como é a sua vida, como você pensava, [...]. Pra poder ele construir isso porque foi assim que eu consegui, eu consigo aprender. Então assim, eu levo isso.

Eu vou dando subsídio para ele, para ele construir o conhecimento dele. Por quê? Porque ele vai, de qualquer forma, acrescentar, agregar conhecimento ao que ele sabe, ou ele vai de uma certa forma falar: “não era assim que eu pensava”. Ou ele vai agregar, ou ele vai rever o que ele já sabe e vai falar: “não é isso, eu vou tirar”. É o que aconteceu comigo e que eu não encontrei nada pronto, para eu poder construir o meu conhecimento. Então, o que me baseou, o que me fez abrir os olhos foi isso, você não tem que dar nada pronto para o aluno, e nem eu tenho que querer tudo pronto, porque eu preciso investigar o que está acontecendo, eu preciso... porque senão você não constrói conhecimento. [...] Se eu pensasse assim: o aluno vai construir, aprender a escrever texto escrevendo de forma aleatória, ele escreve, escreve, escreve, e fica por isso mesmo? Não, preciso intervir, eu preciso dar subsídio para o meu aluno assim como eu tive na minha formação. Entendeu? Eu tive a base científica, eu tive toda a teoria, mas agora eu preciso colocar em prática, e isso, a prática, é uma construção, ali eu construí o instrumento, e agora eu vou colocar em prática. A mesma coisa é com o meu aluno.

É interessante observar que um sentido possível de ser atribuído a esta forma da professora perceber e lidar com a construção do conhecimento parece articular-se à sua própria forma de aprender, à sua experiência pessoal no processo de construção do conhecimento, na apropriação de um conhecimento que se articula à vida.

Ao mesmo tempo é possível perceber que a professora mantém certa ambiguidade em relação ao conhecimento que o aluno traz, como algo a ser levado em conta, mas também como algo a ser superado. Isso talvez possa também ser atribuído a sua experiência de construção de conhecimento uma vez que, de forma geral, os processos de formação de professores parecem não atribuir um lugar de muita importância ao “senso comum” dos professores, geralmente baseado no conhecimento que eles constroem através de suas práticas.

A fala da professora sobre a sua forma pessoal de aprender – através de relações – pode ainda ser entendida como uma expressão de sua própria relação com o saber, expressão que informa sua atividade enquanto docente, lidando com o saber como instrumento de formação do sujeito que dele se apropria numa construção pessoal, porém favorecida pelas interações coletivas.

Este entendimento remete à compreensão de Charlot (2005) que enfatiza que pensar o saber ou o “aprender” implica a presença de uma relação característica que é suposta para chegar a este saber.

Nesta forma de entender o processo de conhecimento, o ponto de partida é uma forma de saber, um conhecimento prévio que o sujeito detém e no qual outros saberes podem vir a ancorar-se através do estabelecimento de relações entre o comum e o novo.

O segundo ponto do roteiro da entrevista – *“Eu pude perceber durante as observações o grau de dificuldade de alguns alunos da turma, e também o esforço que você imprime para separar os grupos e atendê-los. O que você acha que te leva a estruturar sua prática desta forma e não de outra?”* (Apêndice C) – leva a professora a discorrer sobre sua prática de propor um atendimento diferenciado aos grupos de alunos.

A professora aponta o respeito ao aluno como motivo para a efetivação deste atendimento junto àqueles que ainda não desenvolveram habilidades elementares de escrita, e realça a perspectiva da intencionalidade da intervenção docente, junto à prática de trabalho em grupos.

Cada um aprende de uma forma e eu preciso respeitar o meu aluno. [...] Cada nível eu preciso trabalhar de uma forma, [...]. Tem condição sim de algumas coisas eu trabalhar com todos e eu faço, mas quando eu chego na especificidade da aprendizagem, da alfabetização não tem como eu trabalhar com todos a mesma coisa. Aí é que entra o respeito com o aluno, [...] aquele outro não sabe gente! Não sabe, como é que eu professor não enxergo isso? Eu entrego tudo pra todo mundo do mesmo jeito? Então por isso eu separo nos níveis, [...] porque esse grupo tem uma necessidade, esse outro grupo aqui tem outra necessidade”.

Todos aprendem? Aprendem. Mas você tem que usar de muitas outras práticas e de um olhar bem diferenciado, porque é muito fácil você colocar aprende-se com o outro, aprende. Mas, eu tenho que saber que eu não vou largar lá, aprende com o outro lá e acabou. Tem que seguir toda uma estratégia, eu tenho que abordar, e assim, talvez ele não vá aprender rápido porque também tem que estar na intencionalidade. Há momentos em que eu preciso entrar, quer dizer, entrar não, porque todo o tempo eu estou no meio, na trama, mas assim, eu não posso ser tão ingênua de falar: “Senta aqui eu formo um grupo, se vira aí que vocês vão aprender um com o outro aleatoriamente”, isso não, mas já vi isso acontecer e ainda dizem que é o construtivismo na sala de aula.

Neste ponto a professora parece questionar certa concepção de construtivismo que quase se confunde com um espontaneísmo, no qual o simples fato de colocar as crianças trabalhando em grupo, já garantiria a aprendizagem.

A professora reconhece a importância da interação aluno-aluno indicada no referencial teórico da formação continuada da qual participou, mas ao mesmo tempo procura imprimir a sua forma de trabalhar, acredita no trabalho em grupo, mas com o acompanhamento do professor, especialmente no que se refere à alfabetização, com suas demandas particulares de intervenção.

Esta perspectiva soma-se à responsabilidade em atender às demandas específicas das diretrizes curriculares para o terceiro ano:

Eu não deixo de trabalhar o conteúdo não, mas a questão da alfabetização eu preciso realmente separar porque eu não posso pedir uma coisa, exigir uma coisa do grupo que tá alfabético, o que eu exijo do A2 e do A3⁴ eu não

⁴ A2, A3 – Alfabético 2 e 3 - níveis mais avançados conforme diagnóstico baseado em estudos da psicogênese da leitura e escrita, a partir do entendimento de Emília Ferreiro e de outros estudos da área.

posso, e por isso eu separo. Então eu vejo isso, isso é o meu respeito com o aluno.

Para a professora, o respeito ao aluno fica expresso no atendimento às suas necessidades de aprendizagem diagnosticadas, oferecendo desafios que sejam possíveis de superação, a partir da percepção das habilidades já desenvolvidas, em uma prática cujo contexto entende a construção de conhecimento, como o que aparece expresso abaixo:

Eu fiz um curso também, foi até um curso sobre Educação Infantil, foi até o SINPRO [Sindicato dos professores] que deu esse curso, e assim, ali eu percebi o que era construir conhecimento, ali ficou mais claro. Porque até então, no Vira Brasília eu tinha uma noção, mas não era tão claro como foi. Então aí eu percebi o que era construir conhecimento, de que tanto se falava em construir conhecimento, em construtivismo, “Deixar o aluno aprender”. Mas você tem que levar ele a construir o conhecimento, e não você dizer “Aprende aí sozinho” [...]. Então o construir conhecimento ficou bem mais claro, veio reforçar toda essa questão também. [...] levar o aluno a construir conhecimento, não dar nada pronto para o aluno, mas também não deixar ele lá sozinho, coitado, se matando, em relação da interação dele com o objeto, com o estudo, a questão do mediador, então toda essa questão ficou mais clara.

A professora parece elaborar sua interpretação sobre o construtivismo e, neste exercício, revela sua preocupação com uma errônea leitura dessa linha que retira da cena pedagógica a importância do papel do professor e de suas intervenções.

Sua fala problematiza, também, o papel do professor em desenvolver um olhar e uma escuta pedagógica que o auxilie no conhecimento das nuances do processo individual de construção de conhecimento, respeitando, mas também agindo frente às diferenças individuais, sem homogeneizar o atendimento e a dinâmica da sala de aula, dando a sua interpretação sobre a complexa relação homogeneidade e heterogeneidade no processo pedagógico.

A consciência da professora quanto às diferenças de tempo, de ritmo, no processo de aprendizagem, diferenças que resvalam nas trajetórias individuais dos alunos, parece ser um importante sinalizador para as práticas de ensino que ela leva a efeito na sala de aula.

E no momento que eu vou vendo que vai dar conta [após as intervenções específicas de alfabetização nos grupos] eu já vou dando mais coisas, vou inserindo mais coisas, tanto porque eu observo que existe [...] Além da questão da aprendizagem, questão da maturidade [diferença de idades, de 9 a 12 anos] e outras coisas mais.

Importar-se com a forma como o aluno vai lidar ou não com o conhecimento – com possibilidades de construção, de relação, ou de negação que poderá resultar no seu fracasso mais uma vez – parece caracterizar uma prática que, conforme a discussão de Santos (2010) denota preocupação com a relação com o saber que o aluno vai estabelecer, um saber como lente para a leitura do mundo, das relações com o outro, saber como possibilidade de feitura de si, e que é possível de ser desenvolvida por um docente que tenha esta consciência.

Com base no terceiro item do roteiro de entrevista – “*Como você analisa o erro, seu erro, o deles?*” – a professora tece considerações sobre como ela percebia e lidava com os erros tanto dos alunos, como com os seus próprios no tocante à atividade pedagógica dentro da sala de aula.

A este respeito, sobre o resgate de um momento da observação em sala de aula, em que trocou a palavra “Manual” por “Manuel” em “manual de sobrevivência” e todos caíram na risada, a professora comenta:

“Quando eles percebem o meu erro, gente! É porque eles estão ali atentos ao que eu estou falando e pra mim é muito tranquilo. Eu não sou dona do saber, eu erro e é muito tranquilo pra mim. Quando eles chegam e falam “Você escreveu a palavra errada professora”, e eu digo “Eita! É mesmo!” [...] ou você tá tão cansada que você às vezes escreve a palavra errada e vou lá, pego o dicionário: “Gente, espera aí, olha gente eu errei”. “Ah não, já copie!”, “Apaga e conserta, tá errado”, vou lá e conserto.”

A seu turno, no trabalho pedagógico, o erro pode ser remido do seu papel de vilão absoluto do processo de conhecimento, ao considerar o seu caráter de emergência, de criatividade e o seu potencial para fazer emergir o outro, o diverso no acolhimento e na problematização do múltiplo para integrar-se à lógica de superação, de produção de si e do mundo próprio do que é o ser humano, e que estabelece uma relação com o saber.

A relação com o saber, e com o próprio não saber, pode levar a outra percepção sobre o próprio erro e o do aluno

Uma construção mesmo [como percebe o próprio erro] Eu errei talvez por descuido ou por não saber, mas vou lá e procuro, se eu fiz ou falei alguma coisa equivocada e depois eu fui atrás eu volto com eles e falo, “Olha gente, ontem eu falei tal e tal coisa, não é não viu! Então presta atenção aqui, eu falei tal e tal coisa, lembra que eu falei? Então, não é isso não”, e explico. E pedagogicamente, na sala de aula, eu acho que o erro me dá pistas de como eles estão pensando, como estão construindo o conhecimento.

Esta percepção pode sugerir uma importante abertura na forma como a professora se relaciona com o saber, abertura para retomar e rever questões, não assumindo o lugar de detentora da verdade.

Morin estabelece uma problematização a partir da dinâmica que caracteriza o jogo entre verdade e erro, na qual a utilização do erro aponta para além da correção, para a percepção do que é diverso e ainda para a potencialidade do avanço, do desenvolvimento.

A perspectiva apresentada por Morin a respeito do erro articula-se de forma bastante enriquecedora à percepção do erro na perspectiva piagetiana, exposta por La Taille (1997), que analisa o erro na ótica do desenvolvimento e estruturação da inteligência do sujeito constituindo assim, análises não apenas articuladas, mas também complementares.

Para La Taille, a “condenação sumária de todo e qualquer erro traduz uma ignorância a respeito do caráter interpretativo da inteligência” (1997, p.30), implicando o desprezo da qualidade singular do erro no processo de assimilação do conhecimento, como a de indicador sobre as potencialidades reais de organização da inteligência.

Tanto as proposições de Morin (2010) como as de La Taille (1997) remetem ao resgate da sensibilidade e do equilíbrio quanto ao tratamento do erro, conferindo um estatuto de grande relevância ao erro no jogo com a verdade que conduz à busca de verdades cada vez mais apropriadas.

No tocante ao tópico em discussão referente às concepções sobre o ensinar e o aprender que estão subjacentes ao trabalho pedagógico da professora, a observação da atividade em sala de aula, juntamente com os esclarecimentos obtidos através da entrevista evidenciam uma forte marca de uma perspectiva construtivista com base na Epistemologia genética de Piaget, que se revela através da estruturação de uma prática baseada no trabalho em grupos, na interação entre aluno-aluno, entre aluno-professor e entre aluno-objeto de conhecimento, além das referências à ideia da construção de conhecimento.

A evidência do construtivismo em seu trabalho parece relacionar-se ao aporte teórico com o qual afirma ter tido contato através das formações continuadas

que mencionou terem impactado sua prática. É possível observar que o tratamento dispensado a seu trabalho pedagógico como um todo revele nuances importantes do diálogo que consegue estabelecer entre seus saberes e a estruturação de seu fazer.

Esta perspectiva ganha visibilidade especialmente na medida em que a professora pontua os saberes obtidos através das formações como uma espécie de marco, um divisor de águas que delinea o trabalho desenvolvido em sala de aula antes – com alunos enfileirados, tratamento disciplinar dos conteúdos, por exemplo, e depois da formação – assumindo o trabalho em grupos, a interação como princípio de aprendizagem, a interdisciplinaridade e o estabelecimento de relações entre o conhecimento e o sujeito.

É importante ressaltar que, embora enalteça muitos aspectos da abordagem pedagógica inspirada no construtivismo, pode-se perceber que a professora reafirma o papel do professor no direcionamento do processo pedagógico, questionando uma abordagem espontaneísta da construção do conhecimento.

3.3 Mobilização dos saberes no trabalho pedagógico: Dois pontos de vista sobre o mesmo ponto

Olhar da pesquisadora

Como já foi mencionado anteriormente no aporte teórico, segundo Charlot (2000, 2005a), o conceito de mobilização caracteriza a adesão a uma atividade, na qual recursos são colocados em movimento. Esta atividade, para o autor, tem sua origem através do móbil, que é entendido como uma razão para agir. A mobilização refere-se a uma dinâmica interna, articulada ao desejo do sujeito que interpreta o mundo.

O sujeito é capaz de mobilizar-se numa atividade quando investe nela, quando origina a atividade através de móbiles que são dispostos por se referirem a um sentido que produzem, um desejo, um valor para o sujeito.

Este tópico aborda a mobilização dos saberes no trabalho pedagógico referindo-se, então, a como a professora lança mão de determinados saberes em determinadas atividades tanto dos saberes originados de um arcabouço teórico-conceitual quanto dos saberes experienciais. Relaciona-se à forma como estes saberes se insinuem na estruturação de uma determinada atividade pedagógica, talvez ainda à forma como estes saberes constituem algum sentido capaz de tocar e de mobilizar a ação docente.

Neste tópico, chama atenção o fato de a professora utilizar-se de diferentes linguagens – o texto, o filme, as imagens, a música, a discussão em grupo, a produção textual coletiva – para abordar o assunto de forma mais dinâmica, integrando toda a turma e criando a oportunidade de participação indiscriminada, mesmo em um grupo, como já fora caracterizado, com habilidades e níveis de autonomia tão diferenciados quanto ao domínio da leitura e da escrita.

A título de exemplo, conforme já discutido no tópico sobre as concepções sobre ensinar e aprender subjacentes ao trabalho pedagógico da professora vale mencionar: a aula com o recurso do filme para discutir e apresentar o universo indígena; a aula a partir da leitura e interpretação do texto com informações sobre a cultura e o dia-a-dia dos índios; a aula com o suporte das imagens de instrumentos musicais para abordar aspectos da musicalidade nos rituais indígenas.

No período da aula em que a professora se dedica ao atendimento dos alunos em defasagem de escrita e leitura, observa-se um empenho real e uma preocupação em mobilizá-los a superar a situação juntos.

São oferecidas atividades diversificadas e personalizadas que a professora acompanha quase individualmente, tarefa esta que não parece simples, tendo em vista que os demais alunos também demandam atenção contínua mesmo que com perguntas pontuais.

Na aula em que foi desenvolvida a produção coletiva de texto a partir de uma sequência de imagens sobre o universo indígena, houve um momento, enquanto os alunos transcreviam a parte final do texto, que a professora comentou com a pesquisadora sua opção pela produção coletiva ser uma tentativa de explorar aspectos formais do texto – pontuação, paragrafação – de forma coletiva, a fim de que eles tenham maior significado do que quando são trabalhados isoladamente, descolados de sua utilidade, de seu contexto. Ao mesmo tempo, os alunos que ainda não têm uma escrita autônoma vão se apropriando dos elementos e das possibilidades de produção de um texto.

A professora ressaltou que seu objetivo é trabalhar as produções de textos coletivamente uma vez por semana, neste primeiro semestre, e, a partir do segundo, focar na escrita individual. Com base em experiência realizada no ano anterior, ela espera que no segundo semestre os alunos estejam mais seguros e acostumados com o processo, o que facilita na fluidez da escrita.

Parece que insistir em um trabalho que chega a ser extenuante, além de basear-se de forma clara na expectativa do retorno em forma de aprendizagem do aluno liga-se também a uma espécie de crença, numa forma específica de construir o conhecimento, num esforço por tornar o conhecimento algo que tenha sentido, tanto dentro do processo pedagógico quanto fora dele para o aluno, em sua vivência no cotidiano social, e que a produção do conhecimento se torna mais efetiva a partir de um movimento que passa de uma atividade pedagógica que envolva a participação coletiva da turma para a elaboração individual.

Desenvolvendo um trabalho articulado à perspectiva da avaliação formativa, preconizada pelas Diretrizes Pedagógicas do BIA que orientam para uma avaliação processual, contínua e participativa, a professora optou pela construção de um portfólio. O instrumento pretende favorecer ao professor e ao próprio aluno uma percepção do desenvolvimento frente às atividades realizadas e documentadas, como culminância de um processo participativo.

Este portfólio vem sendo construído individualmente de forma que, em uma pasta com plásticos, os alunos vão reunindo, em sequência cronológica,

atividades selecionadas por eles e pela professora que sejam representativas dos conteúdos trabalhados na turma em dado momento.

Durante a sequência didática observada, algumas atividades foram selecionadas para a composição do portfólio. Uma dessas atividades foi a síntese da discussão da turma sobre o filme assistido, seguida de uma ilustração sobre ele descrita a seguir.

Para esta atividade a professora partiu de aspectos do filme observados pelos alunos. Os alunos foram pontuando as diferenças nas brincadeiras (bola, boneca / rios, animais); diferenças na língua, na fala, mencionando uma palavra bastante repetida no filme “*xerimbabo*” e perguntando o que significava, pois a indiazinha do filme queria ter um *xerimbabo*. A professora esclareceu que era “bicho de estimação” na língua dos índios e, por fim, chegam à problemática central do filme através das perguntas feitas pela professora:

Como os índios se relacionavam com os animais? Como eram as reuniões ou festas dos índios? Que diferenças perceberam entre as crianças indígenas e a criança “branca”?

Os alunos foram também identificando pessoas e objetos pertencentes à cultura indígena.

Em seguida a professora distribui uma folha em branco com borda, na qual os alunos escreveram o nome do filme: TAINÁ 2. A professora problematizou uma frase que é fala retirada do filme: “Aquele que faz mal à floresta faz mal a si mesmo”. Pergunta aos alunos o que a frase quer dizer. Aparecem falas em torno da ação dos caçadores, da derrubada das árvores, do oxigênio, do cuidado com a floresta.

A professora propõe aos alunos produzirem uma pequena frase coletiva sintetizando a ideia do filme a partir do início: Nós aprendemos com o filme... Durante a produção coletiva, a professora fez perguntas, que provocavam o pensamento e a fala dos alunos no sentido de acordarem quanto ao que seria registrado para sintetizar a discussão, uma aluna sugeriu concluir com a frase do filme e a produção coletiva ficou assim:

Nós aprendemos com o filme que não devemos maltratar os animais e devemos

cuidar da floresta como os índios: não cortando as árvores, não colocando fogo ... “Aquele que faz mal a floresta, faz mal a si mesmo”.

O texto acima foi registrado no quadro e ao final os alunos o reescreveram na folha e produziram, uma ilustração sobre o filme, individualmente. Finalizada a tarefa, a professora orientou os alunos a adicionarem o registro sobre o filme no portfólio individual que cada um acessou no armário sem intervenções da professora.

O uso do portfólio como instrumento de avaliação do processo individual dos alunos pode ser aqui apresentado também como um elemento representativo de como a professora é receptiva às sugestões que experienciou ao longo de sua formação. A esse respeito, vale a pena registrar aqui o comentário da professora em conversa informal que revela ter sido o portfólio uma das atividades que ela realizou durante o seu próprio curso de formação em nível de graduação, o curso de Pedagogia para o Início da Escolarização⁵.

O olhar da professora

Ao refletir sobre o quarto item do roteiro de entrevista – “Como a professora mobiliza seus saberes para constituir seu trabalho pedagógico?” – durante a sua fala, a professora faz referência a aspectos teóricos considerados por ela fundamentais para a forma como encaminha sua intervenção em sala de aula,

⁵ O Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização (**PIE/SEEDF**) foi um curso de graduação com duração de 3 anos, e carga-horária de 3.210 horas. Foi concebido e oferecido pela Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, ao abrigo do convênio entre a Universidade e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, contando ainda com a chancela da Cátedra UNESCO de Educação à Distância, era destinado a professores em exercício na Educação Infantil ou no início de escolarização do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, portadores de habilitação para o Magistério em nível médio. Foi um programa de Educação Continuada para capacitação em serviço, mediante a associação entre teorias e práticas no próprio espaço de trabalho do professor-aluno, assistido indiretamente pelo mediador. O curso foi oferecido entre 2000 e 2005 e sua organização pedagógica envolveu toda uma rede de formação, constituída pelos coordenadores, tutores, mediadores, professores-alunos, que se efetivaram na articulação entre os diversos sujeitos e o contexto social. Fonte: <http://www.fe.unb.br/pie/> acesso em 29.12.2012.

como a afetividade, a interação entre os sujeitos da sala de aula, o papel da mediação, entre outros:

Ao longo de todas as minhas formações algumas coisas me marcaram muito no campo da teoria e eu tento fazer, aplicar na minha prática, e assim se for para lembrar agora sem muita consulta, só lembro de palavras chaves mesmo, eu não vou dizer que a frase é de fulano, para mim, afetividade é Wallon, interação, mediação é Vygotsky porque ficou marcado isso para mim. Então assim, aí Piaget a questão dos estágios, e Paulo Freire também. Agora assim, Paulo Freire é apaixonante porque ele fala uma língua mais tranquila, mais acessível. Então, a questão mesmo do olhar, da sensibilidade com o aluno. Então assim esse olhar diferenciado, olhar para a minha prática, olhar para o meu aluno, olhar para a sociedade, você não ser inocente, não ser ingênuo, então, assim isso marca muito também. Essa é a questão, eu acho que é o que marca, o que eu tento fazer na minha sala de aula, e que eu também não posso ser uma professora ingênua, de que eu não posso também achar que aquilo é aquilo e ponto final, porque cada pessoa é cada pessoa, cada aluno é cada aluno. [...] [e os] os estudos da Emília Ferrero as etapas na construção da escrita e tal.

A professora pontua a importância destes conhecimentos que adquiriu em oportunidades de formação continuada de caráter formal bem como dos conhecimentos de experiência feitos, forjados no dia a dia da sala de aula e mediados pela sensibilidade para a percepção dos limites e possibilidades abertas ao fazer pedagógico através das formações de que participou.

“Muita coisa do que eu conheço que eu aprendi e que também muita coisa em sala de aula você vem aprendendo é dessa forma que eu trato. Então eu aprendi uma coisa lá [referência a uma formação da qual participou] e eu venho e aplico, entendeu? E vou dando o meu jeitinho assim pra ver se vou moldando. Então é assim que eu vou colocando o que eu conheço, o meu conhecimento nessa prática”

Eu procuro fazer aquilo [referente às proposições teóricas da formação] que está ali, confirmar. Porque assim, certas coisas não dá certo na sua prática por quê? Quando você fala vou fazer dessa forma, sem ter a base teórica, o que acontece? Você faz, mas você sofre muito. Alguém já foi lá e já fez, alguém já estudou, alguém já pesquisou, e aí: “Assim não dá certo por conta disso e disso”, ou “Assim dá certo, porque essa idade, essa fase...” Aí realmente, quando você faz sem ter essa base é mais difícil, porque você vai ter que ficar imaginando, observando, indo, voltando, às vezes por intuição. Então assim, da questão das idades, as fases de Piaget, então as fases. E aí você fica pensando assim: Puxa! Fulano não consegue isso hoje porque ainda está na fase concreta. Fulano não consegue entender tal assunto porque isso é muito abstrato para ele por conta da idade dele. Então, assim, essas questões que ficam mais claras para você. Agora, quando você não tem essa base, esse conhecimento, o que acontece? Você sofre, você faz coisa errada demais, porque aí você quer enfiar na cabeça do aluno de qualquer forma certas coisas que ele não está ainda naquela fase para ele aprender. Então, foi assim, você vai pegando todas as teorias, e vai construindo também o seu conhecimento. [...] Quando eu entrei no PIE [Pedagogia para o Início da Escolarização], eu percebi que não tem nada pronto para você [...] ninguém vai chegar e dizer: “Olha, você

faz desse, desse e desse jeito". Porque o que eu percebo hoje é que os professores, a nossa classe, ela quer tudo muito pronto, ela quer trabalhar baseada em exemplos. Então assim, eu não quero pensar, eu não quero investigar, e eu não quero ir lá na teoria e falar: "Não, tem que ser dessa forma, eu vou fazer dessa forma" [...] na questão da graduação, eu falei: "Gente, eu não tenho nada pronto!". Então, assim, eu tenho que me apropriar do conhecimento, e aí eu tenho que levar para a sala, e eu tenho que ver lá o que vai servir, se adaptar, eu não sei se é a palavra correta, mas, assim, eu tenho que levar o meu aluno a construir conhecimento baseado no conhecimento que eu adquiri, construí também.

A ideia da relação, da articulação se presentifica também na forma como a professora caracteriza seu próprio processo de aprendizagem, de conhecimento, com idas e vindas, talvez entre seu campo conceitual, sua experiência profissional incorporada ao longo de 19 anos de magistério e o trabalho pedagógico atualmente desenvolvido.

"Mas eu tento fazer essa relação mesmo do que eu aprendi, do meu conhecimento, vou, aplico e volto... Sabe assim? [...] e também pelo que eu aprendi e vou aplicando dessa forma do vai e vem."

Quando você faz um curso... Eu acho assim, gente, teoria e prática devem vir associadas. Isso é muito forte, teoria e prática. Quando eu estou fazendo um curso, o que acontece? Se eu fico só na teoria, teoria, teoria, e eu não aplico, muita coisa se perde. Se eu estou fazendo o curso, eu vou aplicar, isso é de mim mesma. A pessoa que está fazendo um curso para realmente aplicar aquela teoria que ela está aprendendo é uma coisa. Agora, a pessoa que faz um curso e ela só faz ali a teoria e fica por isso mesmo, ela não vai avançar muito na prática. Na formação eu fico curiosa para saber se isso aqui realmente pode colaborar... Aí eu acho assim, o que impactou muito nesses cursos que eu fiz, é que alguns tiveram bem mais relevância do que outros, foi a questão da prática. No momento que eu fiz, a prática estava junta. [...] o curso levava a isso. Agora que eu me julgo mais autônoma se um curso não me levasse a isso eu ia fazer de qualquer forma, mas assim no início, poderia levar mais tempo sabe... porque, assim, se eu tivesse um curso desse como o Vira Brasília, o PIE, logo que eu entrei na Secretaria de Educação, que ele tivesse me proporcionado a discussão teórica e aplicar logo, como lá ele proporcionou: "Você vai fazer o curso, mas você vai ter que aplicar, você vai ter que dar um retorno aqui para a gente", eu não teria feito nada".

A fala da professora parece indicar o reconhecimento da importância da estruturação da formação continuada que promoveu oportunidades de articulação entre a teoria e a prática como um aspecto importante da produção de seu conhecimento.

Eu tenho que fazer um curso, mas eu também tenho que aplicar, eu tenho que investigar, eu tenho que ver se é isso mesmo. [...]. E aí esses cursos que foi o Vira Brasília e o PIE, eles fizeram muito isso, foi só nisso que eles se basearam, discute a teoria, faz, aplica, traz, comenta, socializa, vamos tirar as dúvidas, por que foi assim? por que deu certo?, por que não deu? Como, por exemplo, na alfabetização a psicogênese, aplica o teste, analisa confrontando a teoria com a prática e tal.

Para um professor que está estudando e realmente quer mudar a sua prática, ele vai aplicar, ele vai trabalhar aquilo, aquele conhecimento que ele adquiriu, ele vai trabalhar em sala de aula, mas para outros não. Então se no meu caso, quando eu entrei na Secretaria de Educação, eu não tinha essa visão, então se eu fizesse um curso, igual o Vira Brasília, e se eu fizesse a graduação igual o PIE, e não falasse você vai aplicar, você vai e vai dar retorno, talvez eu não teria feito, por causa da minha visão na época. Então, assim o que mudou a minha visão foi essa questão do curso ter proposto dar o retorno durante os encontros que seguiam. Entendeu? Então eu acho que isso é bem sério mesmo, claro que eu posso fazer de conta que eu aplico lá e deduzo qualquer coisa. Mas, assim, não acontece comigo porque eu quis fazer, eu quis saber: “Não, espera aí, quero saber se é isso mesmo”.

Merece também atenção o fato de que a relação com o saber, o arcabouço construído pela professora ao longo de sua trajetória de formação e de atividade prática em sala de aula, e os sentidos aí presentes parecem funcionar como um impulso em direção à ousadia do experimento, de fazer dialogar sua prática com a teoria na “aplicação”, nas “idas e vindas” entre uma e outra.

Então assim, a teoria me faz perceber, enxergar, ser sensível, e assim, é como se você colocasse óculos ou uma lente de aumento, não sei. [...]. Então, assim, o que me fez trabalhar dessa forma foi a teoria, foi o conhecimento que eu adquiri. Mas que eu não posso ficar presa: não, fulano falou dessa forma aqui, tem que ser religiosamente assim. Não. Por quê? A essência, a essência do teórico, vamos supor, do Vygotsky, é para mim a interação, a mediação, eu não vou perder essa essência, mas eu tenho que abrir os meus olhos, porque vai chegar um momento, e eu estou aprendendo com o aluno, ele está aprendendo comigo, eu sou o outro também, eu sou o mediador, mas assim, tem uma intencionalidade. E assim, eu procuro ver, porque as pessoas colocam uma viseira, elas só enxergam assim de forma limitada e eu não posso. Se o conhecimento me deu tudo isso, eu tenho que usufruir dele ao máximo, eu tenho que tirar o máximo dele.

Nessa fala a professora deixa claro que a sua relação com o saber passa por uma relação de autonomia no que diz respeito a ele, ou seja, reconhece a sua importância, mas também reafirma o seu lugar como mediadora desse saber.

A professora caracteriza também a forma como mobiliza seus saberes com a disposição para uma busca intensa, que parece refletir inclusive uma clara consciência e admissão de seus “não-saberes”. Essa busca segue pautada ainda pela intencionalidade, pela consciência dos objetivos dos quais derivam as ações que irão constituir o encaminhamento do processo de conhecimento bem como e seu relacionamento com os alunos, de forma mais sintética, o seu trabalho pedagógico.

“Eu tenho que ficar pensando muito, maquinando muito o tempo todo [...] E assim, essa questão da ortografia, a questão da leitura, eles levam os livros pra casa e tem que ter todo um retorno [...] é assim que eu vou lidando com essa questão do conhecimento, de trazer o saber, de ter esse retorno [...] Então não para, vai pesquisar, vai pensando o que é legal, o que realmente... Aí mil coisas, [...] você tem que ir selecionando o que você vai trabalhar. Eu tenho que ponderar o que eu quero com isso, quando eu trouxe o índio, o negro e o branco, o que eu quero com isso aqui? [...] Requer muita pesquisa, você sabe que não tem o material didático, [...] o livro não traz nada disso, então assim, você tem que ir atrás, pesquisar, trazer, mostrar. E aí é assim que eu vou lidando com a questão do saber.”

Tem que estar sempre estudando, não tem como você ficar só naquilo e pronto, acabou. Então, nem tudo você consegue aprender de uma vez, e assim aos poucos você vai clareando e aí então ficou mais claro o que é construir conhecimento [...] Tem que estudar os teóricos, você tem que refletir sobre a sua prática. E aí: “Cadê? Não tem nada aí não que eu possa, como é que eu faço para o aluno aprender uma produção de texto, não tem os passos aí não? Não, não tem. Tem teorias para você se apropriar, que te dão o subsídio dos teóricos, o que foi feito, como o aluno constrói conhecimento, quais são as fases que o aluno atravessa em cada idade, toda essa teoria que você aprende, aí sim, analisando ela você vai falar: “Não, tal coisa eu não posso trabalhar agora. Não, eu tenho que trabalhar primeiro tal coisa.”

Nos relatos acima ela também deixa transparecer que a concepção que ela tem da teoria, pelo menos a que é apresentada nos cursos que fez, parece ser a de que a teoria seria algo a ser seguido ao pé da letra, refletindo de certa forma ainda uma visão hierarquizada entre o saber de origem teórica e o saber de origem prática, mas ela parece lidar com essa “hierarquização” reafirmando sua autonomia diante deste processo.

Os limites anteriormente referidos como “não saberes” da professora assumem importante papel na condução de seu processo em busca de saberes que subsidiem suas ações, seja no estudo, na leitura, na reflexão mediada pela ação, na ação mediada pela reflexão ou no diálogo com o outro:

“Não sabe tudo”? Não sabe. Vai atrás. Eu não gravo nome de autor nenhum, [...] mas eu tento fazer e assim eu quero realmente saber se realmente isso dá certo [...] eu vou fazendo, vou errando, vou voltando. [...] Às vezes eu mesma lá na hora percebo [...] mas assim seria bom se tivesse alguém pra ficar lá olhando e no final falar “olha, você podia ter feito assim”. [...] O “isso” é aquele conhecimento que eu adquiri, mas se ficar só na teoria eu não vou saber de verdade nunca. Então, eu preciso: “Vou fazer tal coisa.” Foi quando, é igual a questão da representação conceitual: “Gente, o que é isso? Eu tenho que saber o que o aluno sabe antes, o que ele sabe de senso comum, e o que ele sabe de conhecimento mesmo, que ele adquiriu de conhecimento. Espera aí, deixa eu ver se isso aqui realmente é assim. Quando você trabalha, desenvolve na prática, fica muito mais fácil, porque ali você faz um diagnóstico geral da turma, o que ela tem de conhecimento sobre determinado assunto, e fica muito mais fácil você trabalhar. Na questão da psicogênese, você faz um teste, o teste de

diagnóstico lá, puxa, aqui eu sei em que nível cada um está. E aí o que eu vou fazer agora, daqui para frente? Então assim, são essas questões aí que eu preciso realmente saber se dá certo. Não, espera aí, deixa eu ver se... Não é colocar em xeque, apenas duvidar, mas aí te dá segurança pra poder falar que é isso mesmo. De tanto que a gente escutava: isso é conversa fiada, já está cheio de teoria. Não, não está cheio de teoria não, porque você nem aplica, como é que você está cheio de teoria? Você nem pratica! Precisa de prática, então teoria e prática tem que estar muito aliada, muito ligada. E aí eu falei: não, gente, tudo eu tenho que fazer mesmo, e se você não tem teoria você sofre, você dá murro demais em ponta de facas, e talvez você para por ali. porque, como é que você vai para uma sala de aula na base do achismo, faz um besteiro todinho na minha sala? Você sofre muito, e aí você põe culpa no aluno, na família.

Quando você tem a teoria e você aplica, então vem a confirmação [...]. Até então a minha prática era pautada no que eu vivenciei como aluna. Nem assim o magistério, que eu só tinha a formação do magistério, não me deu base propriamente nenhuma de mudança para conhecer, então, a questão científica dos escritores. Não. Eu vim aprender mesmo, vim modificar toda a minha prática com o Vira Brasília, e com as pessoas que estavam lá na escola. [...] será que é isso mesmo? Vamos ver se é. Então ali a gente aplicava na prática, na sala de aula, o que via no curso e assim, ficou forte isso, ficou bem marcado. [...] Eu não construí o meu conhecimento porque alguém chegou e falou: faz assim, assim e assim. Não. Eu estudei, e aí estudando, claro, com os outros também, porque aí vêm exemplos, interação, e eu fiz dessa forma, fiz daquela outra forma, mas eu preciso saber que não é no achismo, não é baseado no achismo. Então, assim, aí eu pude perceber essa questão de construir conhecimento, que você não tem que ficar jogando coisa para o aluno, mas que você tem que dar subsídios. E aí a questão do PIE foi isso mesmo, eu falei: gente, ninguém dá nada pronto para a gente não, a gente tem que ir atrás, a gente tem que estar investigando, estar observando, e com o aluno da mesma forma.

No corpo de sua fala a professora traz a sua visão sobre a relação teoria e prática, ressaltando a importância da articulação da prática para que a teoria tenha sentido e utilidade, e também mais uma vez a importância do protagonismo do professor em buscar essa nova prática.

No comentário abaixo a professora aponta como negativa a falta de troca, de diálogo com uma parceira de planejamento das ações pedagógicas por entender como necessária a opinião do outro no enriquecimento da prática e no próprio fortalecimento da experiência, das decisões que serão efetivadas no interior da sala de aula:

Claro que tem a reflexão, tem a autoavaliação, mas o olhar do outro é importante e eu não tenho medo disso, sabe? Eu estou aqui é pra aprender.

O sentimento da falta de parceria se intensificou devido à necessidade de substituição da professora da outra turma de terceiro ano (no turno vespertino

são apenas duas) com a qual a professora entrevistada formava dupla para o planejamento das atividades pedagógicas:

Eu tenho medo disso de ficar muito querendo fazer só o que eu tenho ideia, e não tenho essa troca. [...] O olhar do outro: “vamos fazer de outro jeito, vamos trazer outra coisa”. Eu fico com medo de ficar muito só eu fazendo e a outra pessoa tendo que acatar.

Tá faltando essa troca, e é ruim pra minha prática porque você quer queira quer não, você acostuma com isso de você tomar a frente e fazer e você não tem o retorno de outra pessoa pra estar fazendo. [...] eu fico com medo disso de depois não querer escutar o outro, de não... Entendeu? “Ah não, o meu é melhor, eu não quero”.

Por vezes a expressão desse sentimento ganha tons de um desabafo que exprime receios que podem relacionar-se à manutenção da qualidade do trabalho pedagógico levado a efeito nas duas turmas de terceiro ano.

Vale destacar a consciência que a professora revela sobre a importância da relação com o outro na constituição dos saberes e na própria relação com o saber, o outro que se presentifica como um interlocutor dos saberes que ela vai construindo no seu trabalho.

Dessa forma percebe-se que sua ideia de autonomia na relação com o saber, que ela reafirma acima, não exclui a importância da interação com o outro na construção deste saber, caracterizando o que para Morin (2007) constitui uma autonomia que se alimenta da dependência em relação ao meio.

Para o autor, a ideia complexa da autonomia humana se constitui na dependência de fatores culturais e sociais – como a educação, a linguagem, além de aspectos do desenvolvimento individual:

Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. [...] Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que esta própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque de ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, esta autonomia se alimenta da dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes. [...] Somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia. (MORIN, 2007, p. 66-67)

Esta compreensão da autonomia na perspectiva da dependência desperta maior interesse na medida em que, para Charlot, na base da relação com o

saber, encontra-se a relação com o outro com o qual o sujeito compartilha sua trajetória, que é, ao mesmo tempo, singular.

O autor refere-se a um outro que se apresenta como fonte, referência e/ou legitimação tanto dos saberes em processo de construção quanto a apropriação como dos saberes ainda não construídos. O outro com o qual é possível unir-se em busca de saberes. Ainda conforme o autor, “a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (2000, p. 47).

Cumprir ainda resgatar, na discussão de Charlot, que a relação com saber instaura-se fundamentalmente através do aprender, que significa “entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também o outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor” (2000, p.72).

Este processo desenrola-se numa dinâmica em que os saberes – conceitos, aquisições escolares, vivências, fazeres, entre tantos outros – vinculam-se à história do sujeito, que é intelectual e emocional, individual e coletiva simultaneamente e são, neste complexo, investidos de sentido a partir dos sentidos mesmos que produzem e das relações que possibilitam.

Trata-se de uma análise que oferece indicações sobre a importância da parceria e do diálogo, somados à referida reflexão, à autoavaliação e autonomia, como sentidos presentes na mobilização dos saberes da docente, adquiridos ao longo das formações e da sua experiência profissional para a constituição de seu trabalho pedagógico.

3.4 Oficina: um espaço de produção de narrativas

A oficina, com sua proposta de desenvolvimento de narrativas através da mediação de vários recursos, como vídeos, contos, músicas, perguntas e discussão em grupo tem o objetivo de propiciar outros olhares que possam contribuir para uma leitura mais complexa da relação do professor com o saber, no diálogo com sua trajetória de formação e seu trabalho pedagógico.

Os aspectos tratados na oficina serão considerados temas *a priori*, através dos quais as narrativas dos professores serão analisadas, com a complementação de outros núcleos de sentido que possam emergir em torno destas questões. São apontados como temas *a priori*, nesta análise, os que se seguem: os saberes dos professores e o seu trabalho pedagógico e os saberes do professor e sua formação inicial e continuada.

Participaram da oficina com o título “Saberes, Práticas e Formação” dez professores dos anos iniciais de escolarização; três com formação em nível superior e sete, com especialização em educação. A oficina desenvolveu-se em dois momentos. O primeiro momento deu-se a partir de questionamentos relacionados aos saberes dos professores e a seu trabalho pedagógico. E, o segundo momento, relacionado aos saberes dos professores e sua formação inicial e continuada.

A oficina iniciou-se com a acolhida dos participantes e a audição de uma música relacionada com a aprendizagem e o ensino infantil. Em seguida, os professores foram convidados a falarem sobre como percebiam a relação dos seus saberes com o seu trabalho pedagógico.

Foi lido coletivamente e discutido o texto de Rubem Alves “De novo ao mestre com carinho” e a discussão continuou após a exibição do vídeo “A sala de aula transformada”, que introduziu novos elementos. Essa discussão foi dinamizada pelo questionamento relacionado acima.

No segundo momento, os professores foram convidados a redigirem narrativas que remetessem à sua formação inicial e continuada. As narrativas são tomadas nesta dissertação como forma de expressão e compreensão da trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa. Sobre o exercício da escrita, Charlot comenta que:

Escrever um texto, mesmo muito simples, significa reter certas coisas e silenciar outras, evocar umas antes das outras, deixar a pena fluir ao correr das palavras, ou, pelo contrário, organizar o texto segundo uma ordem, etc.; em suma, significa organizar o mundo e adotar uma determinada postura face a este mundo. (CHARLOT, 2009, p.63)

3.4.1 Os saberes do professor e o seu trabalho pedagógico: pontos de vista em circulação

Ao referirem-se, na oficina, aos saberes importantes para a prática docente, os professores⁶ mencionam saberes que se inserem num contínuo entre os saberes tidos como teóricos e os saberes experienciais. De acordo com eles

Saberes científicos, do senso comum, o da vivência de todo dia ali na aula, tanto um quanto o outro são muito importantes para a prática na sala de aula (Professora A)

O conhecimento vinculado à prática, porque a prática e o conhecimento, o conhecimento e a prática não podem separar. (Professora B)

Eu preciso saber quais são as minhas metas. (Professora J)

Isso, metas! E reflexão também. (Professora B)

É, refletir como atingir essas metas. (Professora J)

Porque no cotidiano, na rotina a gente às vezes está tão habituado a aquilo o tempo todo que não para pra refletir, “Espera aí...será que é por aí mesmo?” (Professora B)

Eu acho que entra até os procedimentos de como fazer, saber como fazer. Você tem que saber fazer também. (Professora A)

Saber fazer, planejar o buscar. Se eu não sei como é que eu vou fazer isso eu vou correr atrás. (Professora C)

Saber ser, saber fazer... (Professora F)

Entra aí o Edgar Morin, Sete Saberes...(Professora A)

Pesquisa é meio de conhecimento também. (Professora B)

Então hoje em relação aos saberes que a gente tem que ter, a gente tem que entender um pouquinho de tudo do ser humano, da formação do ser humano, do comportamento, das formas de aprendizagem, das metodologias de ensino. E no ensino médio exige mais ainda do professor do que na alfabetização. Aqui na escola a gente tá muito centrado na alfabetização, e lá tem toda aquela discussão de ética, de moral, de política que as outras séries demandam. Não é que a gente não precise trabalhar, a gente trabalha, mas é com menos ênfase do que lá. (Professora M)

Reconhecem que o trabalho pedagógico demanda a articulação e reflexão sobre vários saberes, os conhecimentos científicos, os do senso comum, conhecimentos sobre a aprendizagem e metodologia, ética, moral e política, embora

⁶ Os sujeitos que participaram da oficina estão identificados com letras do alfabeto, em sequência aleatória, objetivando resguardar e reafirmar os princípios éticos da pesquisa.

a respeito desses últimos, uma das professoras tenha estabelecido uma diferença entre a necessidade de aprofundamento desses conhecimentos na alfabetização e no ensino médio.

Santos (2010) chama à reflexão ao ponderar que os saberes, os conhecimentos, em geral, só ganham utilidade quando o sujeito consegue atribuir-lhes sentido e, para isso, necessitam se tornar ferramentas de diálogo do sujeito interiormente, em sua dimensão subjetiva, e exteriormente, mediando sua interpretação de mundo. Esta dinâmica parece poder colaborar para a articulação desejada entre a teoria e a prática, saberes e fazeres.

Com base no vídeo apresentado, introduz-se uma discussão sobre as especificidades da sala de aula, da prática pedagógica. A discussão aponta inicialmente, carência de equipamentos/ recursos diversificados como entraves ao trabalho pedagógico que ficaria mais no “teórico” do que na “prática”.

Essa prática de sala de aula é muito difícil, e na nossa realidade ainda se torna mais difícil porque não dispomos de muitos daqueles equipamentos como internet, biblioteca, passeios, [...] na realidade é uma prática difícil, difícil pra a gente professor, primeiro pelo ambiente em si depois porque exige outros requisitos que a gente não tem. A gente acaba ficando mais no teórico do que na prática [falando sobre as aulas ao ar livre expostas no vídeo]. (Professora M)

Depende de como você enxerga a sala de aula. (Professora F)

Realmente eu vejo, passou o vídeo ali e eu pensando dentro da minha sala de aula que eu não tenho espaço, um ambiente pequeno e eu tenho que revirar minha sala muitas vezes [...] Então, viro uma mesa, hoje eu vou deixar assim, essa semana eu vou deixar assim, depois eu faço um grupo pra ver se está realmente bom, pois é um ambiente que não é legal, é desagradável, é apertado, mas eu tenho que trazer pra eles um pouco desse mundo aí fora [...] (Professora B)

A fala das professoras evidencia dois posicionamentos diferenciados a respeito dos recursos físicos ou tecnológicos no âmbito da prática pedagógica – um pontuando a não disponibilidade deles como motivo de empobrecimento das aulas, (de “ficar mais no teórico do que na prática”) – o outro posicionamento realçando a possibilidade oposta, de enriquecer o tempo/espaço da sala de aula, apesar dos recursos, a partir da referência ao mundo que chega à sala de aula.

Estes posicionamentos parecem apresentar justificativas para o fazer ou o deixar de fazer na atividade docente. A este respeito, Santos (2010) assinala o

perigo dos formalismos que geralmente são adotados em contextos pedagógicos nos quais não haja disponibilidade do aparato tecnológico diversificado:

Para se levar em conta os aspectos da aprendizagem na articulação do ser/saber, é necessária a vigilância para não cair novamente nos formalismos: o formalismo lógico da Didática tradicional [...] e também outros formalismos como o tecnicista, o sociológico, o psicologista e o histórico. (SANTOS, 2010, p. 88)

Em contrapartida, tem-se na sequência na oficina a exposição de uma proposta de uma percepção ampliada de sala de aula, como espaços de aprendizagem para além do espaço escolar:

Para mim, a sala de aula pode ser em qualquer lugar. Não que a gente tenha que se limitar a nossas limitações, mas que a gente possa enxergar que qualquer parte do ambiente seja da escola, seja da vida, seja na rua, pode ser uma sala de aula. Eu interpretei com esse raciocínio, não que a gente se limite às coisas que já nos prendem, às coisas que mantêm a gente naquela mesmice, na falta de recurso, naquilo que a gente tá careca de saber. Principalmente a gente que trabalha em escola pública e sabe que os recursos são esses mesmo e não tem pra onde fugir, mas que a gente consiga enxergar que a sala de aula vai além das quatro paredes, vai além do quadrado e daquele formato inicial que ele colocou no vídeo, da lousa na frente, do professor sendo dono do saber e dos alunos enfileirados. Que a gente consiga enxergar a sala de aula em qualquer lugar onde a gente estiver, quando a gente tiver no campo, quando a gente tiver no recreio, quando a gente tiver na sala de vídeo, quando a gente tiver no parquinho, quando o aluno tiver vindo da casa dele pra escola, quando ele estiver na casa dele, quando ele estiver num passeio que a gente consiga proporcionar ou quando ele estiver lanchando, em qualquer momento a gente consiga enxergar a sala de aula. (Professora F)

Quando ele fala [referência ao vídeo] que o que passa pela gente passa pela escola, é porque na realidade os alunos trazem o mundo de fora pra dentro da escola e levam o mundo da escola, porque o que se aprende na escola você aprende lá fora, então tem sempre essa dialética entre o mundo lá fora e o mundo da escola. Mesmo que na escola, falam que a escola tá atrasada, a escola tá lá atrás em relação às tecnologias que estão lá fora, infelizmente a escola não acompanhou o desenvolvimento como lá fora. Mas quando ele diz isso que o que passa lá fora passa aqui dentro é exatamente essa troca, eu venho da rua, trago algo que eu vi, algo que eu conheço, que eu sinto aqui dentro com meus colegas, que eu sinto com a minha família então tem essa relação de fora para dentro, de dentro pra fora (Professora M)

É interessante observar que a mesma Professora (M), que no bloco anterior ressaltava a dificuldade de não ter o aparato tecnológico como entrave ao trabalho pedagógico, na continuidade da discussão parece trazer uma visão da sala de aula mais ampliada com maiores possibilidades para o desenvolvimento do

trabalho. Essa visão parece estar ligada ao espaço de discussão, de “mentefatura”⁷ que aponta para a possibilidade do próprio espaço da oficina produzir outras possibilidades de reflexão e inteligibilidade sobre a prática.

A esta percepção ampliada do trabalho pedagógico se articula a perspectiva que o grupo parece elaborar de reconhecimento da diversidade, de valorização e resgate das diversas histórias de vida presentes na sala de aula, como uma via de presentificação do mundo na sala de aula, através da experiência de seus sujeitos. Na fala dessas professoras a sala de aula parece ganhar uma dimensão simbólica que extrapola seus limites físicos.

A sala de aula é um local de diversidade, complexo, como colocou no final [do vídeo] passam muitas vidas numa sala de aula e a gente pode trazer esse mundo pra sala de aula também. Nada nos impede, por mais que não tenhamos toda a tecnologia, mas assim a vida está na sala de aula. E a diversidade, por trás de cada aluno existe uma vida, uma família, todo um ser humano complexo com sua família e assim estão ali prontos pra aprender, com várias histórias. E assim, nada nos impede de estar trazendo esse mundo também pra eles, porque a gente se limita “Ah não a gente não tem isso...” [...]. Então independente disso, se fosse um ambiente melhor eu acho que seria muito melhor [...] Mas eu percebo que a sala de aula traz várias histórias e a gente tem sim que trazer esse conhecimento deles pra sala de aula. Eu sei que é complicado, igual a Professora M colocou, é muito complicado mesmo, mas estão aí e por trás igual a Professora F colocou existem histórias, diversidades mas eu estou aqui pra trabalhar com esse conhecimento também (Professora B)

Os saberes que perpassam o trabalho pedagógico que estão relacionados à afetividade, ao relacionamento com o aluno, à dimensão subjetiva, são percebidos e mencionados na discussão sobre o Texto de Rubem Alves (Anexo E) da seguinte forma:

Tem uma coisinha aqui [sobre o trabalho pedagógico relacionado à leitura do texto] que me chamou atenção foi o sentimento. Não fala, mas eu acho assim que tem alguma coisa a ver com o sentimento, com emoção, um carinho. (D)

Quando ele [o rei] pergunta para o cozinheiro que tinha sido demitido, qual é o segredo da arte dele, e ele responde: “Quando o corpo sente prazer e a alma sente alegria a comida alimenta e o corpo fica forte”, então nesse sentido aqui que é do prazer e da alegria. É o que eu acho que tudo bem a gente tem o conhecimento científico, a formação, mas a gente tem que ter também aquele “feeling” mesmo, aquela forma de tocar o aluno que não é só com a teoria... É o que eu entendo também quando ele diz na questão

⁷ Conceito já discutido no aporte teórico deste trabalho no item 3.2.3 sobre a proposta da oficina, a partir de Gonzales Cubelles (1987, p. 3, apud CANDAU, 1999, p. 8)

dos professores buscarem aprender algo com as cozinheiras. (Professora C).

Fazer com amor, dedicação, compromisso. (Professora L)

Isso que ele colocou das cozinheiras eu acho que é o lado da emoção e do gostar de fazer e ir fazer. (Professora D)

Não basta só gostar, ter amor, tem, sim, que saber teoria, saber fazer... (Professora F)

Que é a teoria e a prática junto. (Professora M)

A mediação do texto permitiu às professoras identificarem que o trabalho pedagógico passa por uma dimensão afetiva, que tem a ver com o sentimento. Pressupondo uma relação com o saber que não se esgota na dimensão racional, mas que demanda uma dimensão sensível.

Neste bloco as professoras procuram, com suas colocações, superar uma dicotomia que é promovida pela didática tradicional de base racional e segue acompanhada de outras dicotomias como a teoria/prática, razão/emoção, no interior de um sistema de pensamento simplificador.

Em discussão sobre como é desempenhar o papel de um mediador de saberes, percebe-se a mobilização de elementos, tanto do texto lido como do vídeo assistido e mesmo de falas anteriores dos participantes na caracterização deste mediador, evidenciando o caráter dinâmico da proposta da oficina:

Aí agora eu lembro da cozinheira do texto, mediador dos saberes é que você vai saber o tempero que você vai usar, a dosagem certa pra poder sair a refeição completa ali e ter as carinhas sorrindo. [...] Saber em que chão tá pisando. Qual é a ansiedade, saber o desejo [do aluno]. (Professora C)

Acho que primeiro de tudo a gente tem que ser um observador. Sem a gente observar não dá pra a gente mediar nada. [...] É a leitura do que tá acontecendo (Professora F)

Saber desenvolver estratégias para que o aluno desenvolva e se aproprie desse saber. (Professora A)

Sem desprezar o conhecimento que ele [o aluno] traz. (Professora E)

Para os professores acima, mediar saberes está relacionado à observação, à interpretação da realidade e dos desejos do aluno, pensando estratégias com foco neste aluno e valorizando seus conhecimentos prévios para a construção dos conhecimentos.

No bloco a seguir, os professores resgatam a impossibilidade de separar a pessoa do professor do profissional professor na dinâmica da sala de aula, pois, conforme os professores:

A gente vê, por exemplo, quando um professor é agitado, a sua turma é agitada. A minha turma é minha cara, muito agitada, por mais que eu tente eu sou uma pessoa agitada, então é reflexo. Você vai na sala, por exemplo, da minha colega, é uma turma mais calma porque ela é mais calma. Gente! Os mesmos alunos dela ano passado, agora são meus e eles nem se mexiam, agora se mexem até demais! [...] Eu não sei, só sei que a impressão que eu tenho é que o nosso estado de espírito também atinge o aluno, quando você tá muito chateada, muito com problemas de fora você acaba... não adianta você dizer que o problema fica lá fora porque não fica, de alguma forma isso reflete na sua sala, mesmo que você não fale o seu jeito já demonstra, então o seu aluno sente. Da mesma maneira seu aluno traz uma carga de casa e que ele não vai dar conta de separar menos ainda do que a gente porque ele é uma criança então traz tudo pra sua sala também. Passa por ele, passa pela gente e isso interfere em tudo, interfere no saber dele, interfere no aprendizado dele e no meu, no dele e de todo mundo. (Professora J)

Às vezes, a turma fica meio maluquinha também [...] Eu falo que eu influencio as minhas turmas porque normalmente as minhas turmas nunca são assim aquela turma calma... Mas eu nunca paro pra ver como eles estão no ano seguinte, mas falo que comigo a turma é sempre agitada, a gente faz mil e uma coisas, [...] Então assim, esse ano mesmo tem uma turma, eu entro e eles já começam a se agitar, uma turma de 15 alunos, e eu falei: a culpa é minha. (Professora F)

Aqui se evidencia a consciência do professor sobre a íntima relação entre a sua forma de ser e a sua forma de ensinar, com o que parece concordar Nóvoa quando afirma que “as opções que cada um de nós tem de fazer, como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (2007, p.17).

Em consonância, Santos defende que professor é “um ser humano dotado de algumas habilidades e sujeito a falhas [...] cada qual nasce com um quadro diferenciado de habilidades [...] Ele não reage sempre da mesma maneira a um dado estímulo” (2010, p. 79). A defesa da autora dá visibilidade à dimensão subjetiva do professor, que emerge no trabalho pedagógico como parte inextricável da relação do professor com o saber.

Ao abordarem a importância de determinados saberes para o trabalho pedagógico, as professoras teceram os comentários abaixo:

Quando inicia o ano, a primeira coisa que a gente faz é a avaliação de diagnóstico, a gente precisa saber como é que está a turma, quais são as principais necessidades [...] a partir desse momento que a gente conhece a gente começa a buscar alguns saberes, [...] que são as metas, os nossos objetivos, o nosso como fazer, o nosso porque fazer. Então a gente começa a organizar isso pra trabalhar com aquela turma. A gente começa a lidar com esses determinados saberes pra atingir diretamente o aluno, a turma, eu acho que é pra fazer alguma coisa por ele, pra ele que é o nosso foco principal, o aluno, a turma. (Professora A)

Pra você chegar à meta, ao objetivo. Por isso assim, a gente lida com alguns [saberes] e outros a gente já deixa. [...] Nessa linha dos saberes aí eu fico pensando a questão do "lá fora". Então assim, se trabalha os saberes na sala de aula pra que ele [o aluno] realmente construa esse conhecimento, nesse pensamento pra que realmente o aluno faça essa relação lá fora, no dia a dia. Porque você trabalha determinados saberes, todo aquele conjunto de avaliação, de reflexão e também equilibrando o conteúdo que você vai trabalhar, o currículo e tudo mais, mas é com objetivo que é pra ele construir esse conhecimento e que ele possa usufruir desse conhecimento, meu pensamento tá por aí. (Professora B)

Que ele faça uso disso no seu dia a dia. (Professora A)

As professoras afirmam a avaliação, os objetivos, o *como fazer* (as *estratégias*) e o *porquê fazer* como os saberes presentes no trabalho pedagógico, no cotidiano escolar, no qual o aluno é apontado como o centro do processo.

As professoras parecem estar se referindo à existência de saberes em uma dupla dimensão. Uma delas relacionada aos saberes que o professor precisa ter para estabelecer uma mediação entre objetivos, currículo, o conteúdo e a aprendizagem do aluno. A outra dimensão relacionada à importância do aluno se apropriar de saberes de forma significativa.

O poder de decisão do professor é interrogado durante a oficina na medida em que este parece selecionar os saberes bem como a forma de trabalhá-los segundo seu julgamento pessoal, baseado em seu posicionamento teórico e experiências, conforme as falas que se seguem:

Eu penso que infelizmente ou felizmente, querendo ou não a gente trabalha dentro de sala de aula aquilo que a gente acredita que é importante pro aluno. Então vai muito da vivência da gente, da experiência da gente, do posicionamento teórico [...] a gente é movido pelas vivências que a gente teve, então a gente leva pra sala de aula aquilo que a gente vivenciou durante a nossa prática, durante a nossa vida acadêmica e durante o tempo que a gente tem de experiência. Então aquilo que a gente acredita que é importante pro aluno a gente trabalha, aquilo que a gente não acredita que seja importante a gente não trabalha. Então assim, fica meio... Como é que eu posso dizer? Como se nós determinássemos o que vale a pena e o que não vale a pena aprender. [...] E a gente perpetua essa questão do currículo oculto determinando o que é importante e o que não é importante. Então isso é bem complicado, por mais que a gente siga o currículo único, oficial, na hora da sala de aula a gente tem o poder de decidir "não, isso aqui é importante, isso aqui não é importante". (Professora F)

A gente desenvolve o currículo oculto que tá na gente. (Professora B, grifo nosso)

Você dá mais ênfase ao que você acredita. No outro você passa batido (Professora J)

Sim. Exatamente. Perfeito. Isso aqui eu não acredito que é bacana pro meu aluno, então isso aqui eu vou só dar uma passada ou então eu nem vou

passar porque isso aqui não vale a pena. [...] Não sei, eu tenho muito medo porque é muito poder pra a gente estar controlando uma coisa que será que sou eu que tenho que determinar isso? É meio... Não sei... Eu não concordo... Eu sei que depende de mim a questão de bom senso, que eu tenho que estar qualificada... É minha particularidade, eu tenho que ter autonomia dentro da sala de aula, concordo com tudo isso, mas tem coisa que eu acho que a gente tem que ponderar que será que eu tenho que ter esse poder de falar assim “você vai aprender isso, você não vai aprender isso porque você mora na periferia e você não precisa disso... Você mora lá não sei aonde você vai precisar disso, e é importante que você...”. Não sei, acho que as pessoas às vezes misturam um pouco as ideologias e aí acabam prejudicando e negando, sonhando o conhecimento. (Professora F)

Esta perspectiva denota o potencial de expressão da subjetividade docente, expressão da relação do professor com o saber, na estruturação do trabalho pedagógico, através do que parece ser entendido como o currículo oculto que está no professor, trazendo à discussão aspectos relacionados ao poder, ideologia, e autonomia neste trabalho.

Observou-se que a menção feita ao currículo oculto identifica-o a uma espécie de “filtro” que o professor utiliza frente aos saberes com os quais lida, classificando e selecionando-os e ainda modulando a forma como os aborda em sala de aula. O critério da seleção do que é realmente importante para o aluno é considerado como difícil, apontando-se inclusive o risco de uma “ideologização” desta seleção, em função do segmento social do aluno. Discutindo os saberes e o trabalho docente, Nóvoa (2007) afirma que:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” [...] (p.17).

Vale ainda realçar a consciência e a ênfase na necessidade de “buscar outros saberes” convivendo com a inércia e a repetição de práticas pouco eficientes ou delineando novas práticas.

É porque foi o que nós aprendemos ou o que nós estamos acostumados a fazer, seria isso? Grande parte é. A gente faz o que a gente já sabe. Ninguém vai começar uma coisa sem saber,[...] E quando a gente não sabe eu acredito que o interessante seria a gente buscar e nem sempre a gente faz isso e acaba batendo na mesma tecla de uma coisa que dá errado. Às vezes você tá vendo que tá dando errado, mas você não sabe fazer diferente. Precisamos buscar outros saberes para poder intervir em alguns aspectos em sala. (Professora J)

Tem a questão de você dominar o saber, aquela questão de como você vai trabalhar com o aluno. Geralmente a gente trabalha bem com o aluno quando você domina aquilo, é como Professora F colocou, tem a questão do currículo oculto, tem a questão do eu saber muito bem aquilo e tem aquela outra questão de eu não saber muito bem aquilo e eu fico receosa em trabalhar por mais que eu busque, eu não tenho domínio total sobre aquela questão. Então aí começa a peneira do... “Isso aqui eu trabalho” Além de “Ah, isso aqui ele não vai precisar não”, mas tem um além também... Ainda tem a questão do “ah, eu não domino isso”, então eu trabalho mal aquilo às vezes, achando que eu estou trabalhando... Entendeu?(Professora B)

Ou nem trabalha. (Professora F)

A seguir o que a professora considera “trabalhar mal” no âmbito do trabalho pedagógico:

O “trabalho mal” eu acho que é quando você não tem o conhecimento necessário. [...] Então quem começa a refletir sobre a prática fala “Poxa vida, eu só dou pro menino fazer, dou, exijo, mas eu não ensinei” E como é esse ensinar? Aí eu tenho que parar, estudar. [...] Às vezes as professoras fazem a coisa achando que é daquele jeito e não é, eu acho que aí é a questão do conhecimento mesmo que falta a gente buscar esse conhecimento pra não sofrer, porque muitas das coisas a gente faz, dá errado, fica nervosa, o aluno não aprendeu, o aluno não constrói nada por causa da gente mesmo, e aí é a questão da falta do conhecimento. E aí assim, têm coisas que a gente não domina e tem que buscar, tem que pesquisar, por mais que seja superficial o que você vai trabalhar, que não vai aprofundar, mas você tem que buscar, você tem que ter conhecimento. (Professora B)

Então como a Professora B falou, a gente tem que tentar de várias formas sendo que poderia sim ter uma pessoa, um especialista, que sabe e que vai reconhecer o comportamento daquele aluno e vai ver qual é a melhor forma de a gente trabalhar com ele, seria mais fácil se ele estivesse ali pra auxiliar pra a gente não perder tempo, sim tentando de várias formas, quebrando a cara várias vezes, dando errado várias vezes até conseguir, se conseguir. Porque tem aluno [com problemas de aprendizagem] encaminhado desde os 4 anos, que é trazido aqui ao conselho, que é debatido... Não é possível, a gente às vezes pensa até que não é possível que essa criança seja normal, aqui entre nós, e aí quando é com 5 anos traz de novo, no primeiro ano traz, no segundo também e no terceiro é retido e aí, vai ficar assim até quando? Aí fica três, quatro anos no terceiro ano e aí? O que a gente vai poder fazer? (Professora A)

Neste bloco de falas, são apontadas a disposição para a reflexão e o estudo como alternativas capazes de imprimir maior qualidade ao trabalho docente. A professora B ainda tece um esclarecimento que parece sintetizar de forma interessante a demanda da atividade docente, conforme sua percepção, envolvendo aspectos diferenciados dos saberes – um *saber sobre* os conhecimentos que serão abordados em sala de aula, um *saber como* abordá-los, as estratégias adequadas frente aos objetivos educacionais e em uma perspectiva que é a de construção de conhecimentos.

No caso da compreensão da professora, percebe-se também um grande destaque à responsabilidade e autonomia do professor em desenvolver as competências requeridas para sua atuação, o que pode trazer embutida a ideia de uma excessiva ênfase no papel do professor e a falta de uma visão mais ampla do processo ou de outros fatores que também contribuem para essas dificuldades.

Nesta mesma direção, embora a professora A esteja aparentemente reivindicando uma ajuda externa para os problemas do trabalho pedagógico, a faz através da solicitação de um “especialista”, limitando também a compreensão da totalidade do processo.

De forma geral, este tópico a respeito dos saberes dos professores e seu trabalho pedagógico evidencia alguns pontos que se destacam, como a grande importância dada ao diálogo entre a teoria e a prática, sendo, porém, ao mesmo tempo, um diálogo que parece distante do fazer docente.

Também é realçada a presença de aspectos da dimensão afetiva, não apenas da dimensão cognitiva, no âmbito da ação pedagógica, reconhecendo e acolhendo a diversidade inerente às histórias de vida dos alunos na sala de aula; e a presença de um “currículo oculto” que parece de alguma forma sinalizar uma perspectiva subjetiva do professor presente no seu trabalho, de maneira que a forma de ser e de ensinar do professor parece estar entrelaçada, imbricadas na constituição do trabalho pedagógico.

Na continuidade da discussão, este tópico disparou na oficina uma reflexão coletiva sobre o impacto do trabalho pedagógico nos sujeitos que estão envolvidos neste cenário, a partir do relacionamento desenvolvido em sala de aula entre professores e alunos. A força com que este tema emergiu na fala dos professores justificou o seu destaque como um tema a *posteriori*, para o enriquecimento desta discussão.

3.4.2 Os saberes que marcam o trabalho docente: Pontos de vista em circulação

Charlot (2009) entende como saberes os conteúdos da consciência, enunciáveis através da linguagem. Na medida em que os sujeitos desta pesquisa enunciam como marcas um conteúdo predominantemente subjetivo onde se inserem suas vivências pessoais – experiências, desejos, “traumas”, potencialidades ou limitações, afetos e valores – estas marcas, passam a desfrutar deste estatuto de saberes e assumem importância para a compreensão da relação do professor com o saber no âmbito desta análise. A este respeito, as professoras seguem comentando:

Eu acredito que nós deixamos marcas, nós deixamos marca em cada aluno que passou pela gente. A gente deixa marcas positivas ou negativas que vai até mudando o nosso desejo de ser professor, por exemplo [...] cada professor que passou pela gente não deixou uma marca também? Alguns a gente nem lembra, mas teve outros que deixaram marcas na gente, e eu acredito que é a mesma coisa com os nossos alunos, desde os pequeninhos que estão lá com quatro anos, cinco anos, seis anos. (Professora C)

O que é mais interessante é falar que deixa marcas, né? E é muito interessante a gente fazer essa reflexão [...] As marcas são tão graves que eu fiz o magistério e me deixaram tantas marcas que eu passei muitos anos fora de sala de aula porque eu não me via capaz de ser professora. Não que eu não conseguisse dominar uma turma, ensinar, mas pelas coisas que eu vi que não consegui fazer. Por exemplo, as minhas amigas conseguiam fazer um cartaz perfeito com a letra linda e quem não conseguia era muito desprezado, eu nunca consegui. Então como é que eu vou ser professora? Minha letra é muito feia, então eu fiquei com aquilo na minha cabeça durante anos e anos. [...] porque eu fui muito perseguida pela minha letra e hoje eu vejo que a minha letra não é obstáculo pra eu ir adiante”, entendeu? Que não me faz menor que outra pessoa.” Então a gente tem que pensar bem as colocações que a gente faz pros nossos alunos pra ver se a gente não vai deixar uma marca dessa que vai... A minha demorou dez anos.(Professora E)

Vocês estão falando uma coisa muito séria. (Professora D)

Os saberes experienciais, oriundos da vivência do professor como aluno, são identificados como marcas que emergem e parecem informar o delineamento da ação pedagógica fazendo parecer que as marcas da vida escolar do professor podem ser evidenciadas nos posicionamentos que este assume em sala de aula.

Então eu tento lembrar como era na minha vivência de aluno, o que os professores não fizeram comigo e o que fizeram, mas que não era legal, que constrangia e que eu não devo fazer, assim eu vou mediando e acho que dá certo. (Professora D)

Eu penso assim, às vezes essas marcas são tão profundas que elas agem positivamente e negativamente na gente. Às vezes elas fazem o que a Professora D falou, quando a gente é influenciado negativamente e a gente se dá conta disso a gente decide: “Não, eu não vou fazer de tal forma

porque isso pra mim não foi legal”. Mas muitas vezes as marcas são tão profundas que a gente não se dá conta que aquilo foi ruim. Na verdade a gente sabe que foi ruim, a gente não gostou da experiência, mas aquilo tá tão intrínseco na gente, tão arraigado que a gente age da mesma forma. E têm também as marcas positivas, aquilo que fez bem e que a gente quer fazer igual, “Puxa, isso foi tão legal, eu gostei tanto disso, aquele professor, eu admirava aquele professor, a postura dele e eu quero fazer parecido, sei que não vou ser igual, mas eu quero adotar uma postura parecida com a postura que ele tinha”. Então tem o lado positivo, mas essa questão negativa de você não se dar conta e estar fazendo a mesma coisa isso é muito sério... E às vezes você demora a cair em si que você tá fazendo a mesma coisa que fizeram com você, é horrível. [...] A gente tem que se dar conta do que está fazendo. [...] E às vezes a gente tá cobrando isso dos alunos, né? “Nossa, mas que letra feia” do mesmo jeito que a gente passou, sem perceber que aquilo fazia mal pra a gente. (Professora F)

Hoje com esse fato [após relatar um ocorrido na terceira série entre ela e uma colega onde se sentiu injustiçada pela professora] eu tenho um cuidado quando acontece alguma coisa de um aluno com o outro porque às vezes um não sabe falar o que aconteceu e aí você chega lá no outro que bateu e já descasca ele. Então eu vou ver os fatos, ainda levo um tempo pra fazer uma acareação, trago o outro, olho no olho para não ser injusta. Porque gente, eu não gosto desse tipo de injustiça, eu acho que eu fui tão injustiçada nessa parte e marcou, marcou demais em mim. E aí hoje eu procuro não fazer essas injustiças com os meninos, vou atrás, pergunto, escuto, “Ah, lá no futebol fulano me deu um chute”. “Lá no futebol? Estava jogando? Como que foi?” Antes de dar aquela bronca, é melhor conversar, ouvir, porque o professor geralmente faz igual um trator, passa por cima e não quer nem saber não. (Professora B)

O conteúdo apresentado parece caracterizar de forma interessante a dinâmica das “marcas” nos processos subjetivos, não só de alunos, mas também dos professores, como elementos que podem, sim, marcar presença e produzir saberes que se refletem no trabalho pedagógico, pois, conforme Santos:

A subjetividade é um elemento permanente das partes envolvidas [no processo de ensino/aprendizagem]. O pensar, o sentir o atuar constituem uma unidade integrada, cada um deles leva ao outro, não há como separar, há uma interferência mútua. (SANTOS, 2010, p. 35)

A discussão suscitada no bloco anterior, problematizando o “se dar conta” do que acontece em sala de aula mencionado pela Professora F, evidencia as seguintes opiniões:

Eu só penso assim, perceber, não ser um trator e vir aqui derrubando tudo. Entendeu? Eu fico pensando assim, os meus professores mesmo, poxa, essa questão da minha timidez mesmo, eu ganhei notas muito baixas por conta da timidez, por conta de apresentar lá na frente e eu sabia tudo só que na hora de falar eu gaguejava, travava e a professora, se ela tivesse se dado conta disso... Entendeu? Ter essa percepção “Ah, ela sabe, mas ela tá nervosa.” não! Aí ela já dava uma nota baixa pra mim que não consegui falar lá e gaguejei.(Professora B)

Eu acho que tem a ver com reflexão, você não agir no automático, você pensar. Porque muitas vezes a gente não se dá conta, a gente não se

percebe no que a gente está fazendo quando a gente vai no impulso e faz no automático e aí quando você vê você já fez. Muitas vezes eu já me peguei desse jeito, quando eu peguei e falei “Vai apagar isso aqui” de um jeito ríspido, aí quando eu terminei eu falei “O quê que eu estou fazendo? Não precisava ter feito dessa forma”. [...] A gente tem que refletir em cada atitude da gente, eu acho que se perceber, se dar conta é essa da reflexão. A reflexão antes da ação. (Professora F)

Perceber que tem outras formas de fazer... (Professora J)

Observa-se que as falas dão ainda maior visibilidade aos saberes ligados à afetividade e ao relacionamento estabelecido entre professor e alunos na relação com o saber, enfatizando o diálogo, o olhar sensível para o aluno, enxergando o sujeito que ali se desenvolve, que se constitui no interior de um espaço de ensino e aprendizagem, aprendizagem que não é apenas cognitiva. Para os professores, “se dar conta” assemelha-se a buscar ações pautadas intencionalmente pela reflexão, levando em consideração outras dimensões para além da dimensão racional.

É possível desenvolver uma aqui uma reflexão sobre o “se dar conta” discutido na oficina, como uma ação que parece se articular a um posicionamento do professor que valoriza o pensar seus próprios pensamentos, pensar sobre sua atuação, sobre seus alunos, sobre sua relação com o saber. Pensar sobre seus próprios paradoxos.

“Dar-se conta” parece também passar pela percepção dos sentidos nos quais o professor está imerso, os sentidos que produz e o produzem no seu cotidiano profissional, entendendo que “algo pode adquirir sentido, perder sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo.” (CHARLOT, 2000, p. 57)

Os temas *Os saberes do professor e a seu trabalho pedagógico* e *Os saberes que marcam o trabalho docente* discutidos no interior da oficina em análise evidenciam que o trabalho pedagógico, para os professores, constitui-se a partir da articulação de vários saberes entre os saberes teóricos e os saberes experienciais.

Os professores denotam uma percepção ampliada da sala de aula que transcende o espaço físico, a partir da valorização do aluno, com sua trajetória de vida, com seus saberes prévios, com a discussão sobre a realidade apesar das evidentes carências de recursos tecnológicos.

São mencionados ainda aspectos da autonomia docente, uma autonomia relativa que reconhece a importância do outro, juntamente com interrogações sobre o poder de decisão do professor quanto aos saberes dos quais é mediador.

Em relação ao tema emergente ficou evidenciado o reconhecimento do professor acerca das marcas de sua trajetória enquanto aluno, produzindo saberes que informam sua prática docente. As marcas afetivas sinalizam para a importância da dimensão subjetiva no processo de formação que será abordado a seguir.

3.4.3 Os saberes do professor e sua formação inicial e continuada: Pontos de vista em circulação

As narrativas presentes neste tema, também foram suscitadas pelos mesmos recursos utilizados nos temas anteriores, ou seja, a leitura do conto de Rubem Alves “De novo aos Mestres com carinho” e do filme “A sala de aula transformada”. O conto apresenta como personagem um rei, que, a cada momento, recorre a “especialistas” de áreas diferentes, no intuito de melhorar a qualidade da alimentação no reino. Este conto viabilizou o estabelecimento de relações entre as políticas públicas de educação e a formação de professores. Conforme os professores:

Com relação ao texto e assim ao que a gente vê, eu acho que tanto o rei quanto as políticas públicas de educação hoje em dia elas cometem um erro crasso que é desprezar um em detrimento do outro, se abandona o que se tem porque se acha que aquilo não é mais útil. Talvez o rei ainda tenha cometido esse erro porque ele demitiu todos os cientistas da parte da cozinha e ficou só com o cozinheiro. Então eu acho que ainda persiste um erro que as políticas públicas de educação também fazem, toda vez que se muda o governo, manda todo mundo embora, tudo o que se pensava em educação estava errado e agora passa-se a pensar de outra forma. Então eu acho que aí é uma coisa muito complicada inclusive pra a gente dentro da escola, dentro do nosso trabalho porque muitas vezes a gente acredita porque se a gente está trabalhando a gente acredita no que tá fazendo e aí vem o novo governo, vem uma nova filosofia, novas formações e a gente tem que desconstruir tudo o que a gente estava fazendo porque aquele novo governo, aquela nova filosofia diz que aquilo ali não é mais o que a gente tem que utilizar. [...] Eu penso que não dá pra abandonar o que se utilizava porque alguém acha que a partir daquele momento o que vai ser útil é o que aquela outra pessoa está dizendo [...] E porque tem que

abandonar políticas públicas tão boas quando se muda um governo porque mudou o governo então tem que mudar a filosofia?.[...] Eu não concordo com isso. E é sempre assim, todas as vezes que se muda o governo não tem continuidade o trabalho das escolas. (Professora F)

Sem escutar a base, sem escutar quem está realmente fazendo acontecer... (Professora C)

Concordo com a Professora F quando ela fala das metas das políticas públicas, das propostas de formação, porque sempre faz uma dicotomia, do antigo vem um novo, mas depois a gente acaba juntando, pega um pouco do antigo do silabando, do método fônico, pega um pouco do construtivismo e vai juntando e vai construindo a nossa prática, mas tudo o que deve subsidiar isso é a formação teórica. Eu julgo muito importante porque ela nos ajuda a compreender os processos de aprendizagem, como a criança aprende. (Professora M)

Durante a oficina foi manifestado o posicionamento contrário de algumas professoras quanto à prática, no âmbito das propostas governamentais na área de formação de professores, de pretender introduzir novos parâmetros para a ação docente a cada mudança de governo, prática tida como comum no entendimento destas, e que parece desconsiderar uma trajetória de construção de conhecimentos que já está em andamento.

Neste sentido, Henriques (2005), comenta que esta prática de desconsiderar os sentidos já produzidos pelos professores sobre sua atuação profissional promove a pouca compreensão das “novas” propostas e o não alcance dos resultados esperados através das formações.

Ao explicitar como constrói sua prática, sua percepção sobre os diversos saberes oriundos das propostas de formação, apesar da dicotomia promovida pela mudança das políticas públicas assinalada pelas professoras no bloco anterior, a Professora M destaca a importância e a necessidade de alguma forma de articulação entre as várias concepções teóricas e as práticas pedagógicas, no caso, no âmbito da alfabetização, questão que se desdobra a seguir:

O professor que não tem formação científica, tudo bem, ensina muitas coisas e dá certo, muita coisa dá errado, mas ele não sabe justificar porque aquilo deu errado, porque o aluno não aprendeu. Se ele tem lá o conhecimento científico ele sabe entender, por exemplo, as fases da escrita, porque o aluno tá silábico, o que eu faço pro aluno sair desse nível e ir pra outro nível. Se o professor não tem conhecimento da psicogênese ele vai dar atividades, o aluno vai aprender, mas ele não sabe justificar, ele não sabe explicar porque, como aquilo ocorre, e muitas vezes a intervenção deixa de ser adequada, perde-se tempo, ele fica fazendo por tentativas [...] Eu acho que a partir do momento em que a cozinheira [referência ao texto] busca formação científica ela passa do senso comum e passa a integrar a formação ao conhecimento dela e juntar as duas coisas. Então eu discordo

de aprender só com as cozinheiras, que talvez representem a prática. A gente tem sim que ter aprendizagem científica, porque a teoria dá fomento pra a gente ampliar a nossa prática, então a gente não tem que ser nem só uma coisa nem só outra. [...] (Professora M)

Pra melhorar a nossa prática [...] Quando nós assumimos [o cargo de professora após concurso] nós tínhamos o magistério [Nível Médio] que era uma formação que não é tão sólida e científica quanto a que nós temos hoje. Então nós partimos do querer saber um pouco mais, a partir do que a gente sabia ali no tratamento com o aluno, que a gente olhou pra trás e viu que só o que eu tenho de magistério não vai sustentar. Pra eu poder avançar eu vou precisar buscar mais. (Professora C)

Então dá pra a gente conciliar um “cozinheiro” com um “cientista” [referência ao texto discutido], por que não? Por que não usar as duas coisas, né? Por que não ter a teoria e ter uma prática? Por que não aliar as duas coisas pra que a gente forme profissionais melhores, pra que a gente tenha atitudes melhores dentro de sala de aula. (Professora F)

É possível notar uma defesa do conhecimento científico como subsídio para a construção de uma prática mais sólida, e volta a ser afirmada a necessidade de fazer dialogar a teoria e a prática, aliando aspectos da experiência, do fazer diário que se inscrevem na ação do professor com o seu aparato conceitual.

Sobre a articulação entre teoria e prática, saberes e fazeres, Nóvoa (1995), propõe, no âmbito da formação, a instituição de “novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (p. 28). O autor também defende que os professores se apropriem de seus saberes experienciais e “os trabalhem do ponto de vista teórico-conceitual” (2007, p. 17).

Morin (2007), também defende este diálogo, ou seja, uma dialogicidade entre aspectos que aparentemente são opostos, como a ciência e o senso comum ou “saberes experienciais”, para a produção de um olhar mais complexo sobre o real.

Diante da proposta de avaliar o espaço/tempo destinado à oficina, surgiram comentários como:

Nos faz refletir toda essa questão, passa por dentro de nós, vai pra sala, vai pro aluno. A gente para pra pensar na nossa prática, eu parei pra pensar em vários pontos. (Professora J)

Leva a gente a refletir quais são os saberes que a gente tem, de que forma os saberes influenciam na vida da gente a acabamos concluindo que nós somos resultado dos nossos saberes. Quantos conhecimentos nós adquirimos no mundo da escola e na verdade a gente é o produto de todos os saberes que a gente tem, e a gente reflete aquilo que a gente sabe, só vou agir de acordo com aquilo que eu sei, não tem como eu me comportar de uma forma diferente de tudo o que eu conheço. (Professora M)

A oficina foi avaliada como um espaço instalado de reflexão, como elemento capaz de assegurar a tessitura entre as tramas da formação teórica e prática do fazer docente. Em comentário que vai ao encontro do que é pensado por Morin (2007) quanto à autonomia, Santos defende que “refletir autonomamente significa ter capacidades para fazer opções, posicionar-se e assumir a dependência interna e externa, retirando, do meio externo, elementos para construir e reconstruir o mundo interno” (2010, p.83).

Parece possível entender que a trama teórica dos saberes que compõem a formação em sua peculiaridade não prescinde da trama dos fazeres que compõem a prática, porém o movimento entre estas tramas parece requerer uma ação reflexiva, capaz de incomodar, mobilizar e reestruturar, mantendo viva, produtiva e em contínuo diálogo essa tessitura através da formação do professor, articulada à sua atividade pedagógica.

Ao final desta oficina foi proposta às professoras a escrita de uma narrativa sobre a formação. Como ponto de partida para a escrita foi estabelecido um corte temporal – vinculado aos objetivos da pesquisa – resgatando a trajetória individual de formação para a docência, evocando as lembranças e fatos mais anteriores até os mais atuais e suscitando menções sobre as eventuais implicações diretas trazidas para o trabalho pedagógico. De acordo com Souza:

A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e insere-se nas dimensões espaço-temporal dos sujeitos que narram suas experiências. O processo de escrita narrativa, por potencializar no sujeito o contato com a sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e registros. (SOUZA, 2008, p.91).

Foi estabelecido um prazo para a entrega das narrativas escritas com as dez professoras que participaram da oficina. Também, mediante acordo, as narrativas foram enviadas para a pesquisadora através do e-mail disponibilizado. Mesmo com o envio de lembretes e dos contatos tentados via e-mail, foram recebidas apenas cinco narrativas (ANEXO G).

Apesar da narrativa escrita referir-se predominantemente à trajetória de formação, a recorrência de alguns aspectos ligados ao tema que aborda os saberes

da prática do professor evidencia o quanto os temas estão imbricados e o quanto é possível enriquecer a reflexão ao abordá-los conjuntamente.

Neste bloco, as narrativas das professoras referem-se a um resgate sobre o surgimento do desejo de ser professora:

Ao retornar no tempo e até onde a minha mente pode recordar, sempre quis ser professora, acho que desde sempre! [...] Sempre fui uma boa aluna, notas boas, representante de turma, me destacava, era o alvo de professores para monitoria e de colegas pedindo ajuda com o conteúdo e “cola” na prova! [...] a certeza da vontade de ser professora estava muito mais forte, terminou o ano e fui fazer a prova para ingressar na Escola Normal de Taguatinga, passei e uma nova vida começava. (Professora B, narrativa escrita da formação)

Nasci em uma família que já se dedicava a educação. Minha mãe e seus irmãos eram professores, minhas irmãs mais velhas são professoras e durante a formação delas elas aplicavam seus estudos comigo e minhas outras irmãs. Estávamos sempre envolvidas com a formação delas [...] Tive excelentes professores que também me motivaram indiretamente. Assim não foi difícil fazer a opção pela profissão (Professora C, narrativa escrita da formação)

Acredito que esse fascínio pelas letras tenha sido um dos motivos que me fizeram desejar estudar desde muito cedo (inicieei na escola aos 4 anos, sendo alfabetizada aos 5,) e penso que esse desejo em aprender e estudar me levaram a pouco mais tarde, escolher o magistério como profissão. (Professora F, narrativa escrita da formação)

Desde criança quis ser professora então a escolha pelo magistério foi natural. (Professora J, narrativa escrita de formação)

Eu sempre quis ser professora. Quando criança ensinava meus irmãos mais novos e achava que tinha facilidade para transmitir conhecimentos e me fazia compreender com facilidade. Mas não pude fazer o magistério era um curso que só tinha durante o dia, e eu na época eu já trabalhava. Sonho adiado [...] Sonho de ser professora foi adiado por muitos anos. [...] então finalmente pude realizar o meu sonho, fiz complementação de magistério em 1999. (Professora M, narrativa escrita da formação)

Estas narrativas de formação apresentam a intensificação da presença do desejo de ser professora desde os tempos remotos da infância. São mencionadas as bem sucedidas vivências escolares, o desejo de aprender e estudar, ao lado da influência de membros da família como motivos iniciais, ou móveis (CHARLOT, 2000) que parecem encaminhar a escolha pela formação profissional como docente.

Retomar aspectos do que poderia ser considerado como uma “pré-história” da formação docente parece evidenciar elementos que mobilizam a dimensão subjetiva do sujeito que busca a docência como opção profissional, a partir da mobilização de elementos como o “querer”, o “desejo” gerado pelo saber;

os sentidos produzidos pela vivência no universo escolar; os “excelentes professores”; a expectativa envolvendo inclusive a ideia do começo de uma “vida nova”, e a autoimagem mobilizada ao considerar ter “facilidade para transmitir conhecimentos”, aspectos que parecem identificar este sujeito com o papel desempenhado pelo professor.

Na sequência, as narrativas mencionam a importância dos estágios curriculares de caráter obrigatório e supervisionado durante a formação e os primeiros contatos na aproximação com a realidade da sala de aula:

Durante o curso do magistério pude estar mais próxima e de forma mais responsável com a opção que tinha feito. [...] Os estágios foram fundamentais para estar mais próxima da realidade de sala de aula, docência. [...] Mas foi depois que eu assumi o concurso público para professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal é que pude realmente sentir o valor da minha escolha. Ter nascido, crescido, ter estado envolvida com o magistério até este momento da minha vida, teve um peso, e agora era o momento em que eu colocaria tudo em xeque, confrontaria a minha história. Encarar a realidade da Secretaria de Educação foi o marco decisivo para a minha carreira. (Professora C, narrativa escrita da formação).

Cursei o antigo curso Normal (Professora Magistério em nível de 2º grau, integral de três anos), com direito às didáticas, psicologias, aulas experimentais e estágios obrigatórios, mas nada nos prepara realmente para o que enfrentaremos em nossas salas de aula. Nem mesmo o estágio, que nos aproxima da prática, porém, como meio controlado que é, não nos permite ter uma visão verdadeira da realidade que enfrentaremos. (Professora F, narrativa escrita de formação)

Terminei a escola normal em dezembro, com dezoito anos, e em fevereiro do ano seguinte já estava em sala de aula. A princípio como monitora depois como professora do maternal II, em seguida do jardim II e logo depois o ensino fundamental, em uma escola particular, só depois de onze anos é que fui para a Secretaria de educação. (Professora J, narrativa escrita da formação)

As professoras mencionam, além da aproximação com a realidade da atuação pedagógica, favorecida pelo estágio, os conhecimentos de caráter teórico como as “Didáticas” e as “Psicologias” e o contato com a prática em sala de aula como decisivo para a carreira. Porém, seguem explicitando a força do primeiro momento como professora em sala de aula:

Nada me preparou para aquele primeiro dia de aula, foi traumatizante a turma em pleno mês de março já havia passado 5 professoras, era uma turma de 2º ano com 35 alunos...a coordenação deixava a desejar, os professores a maioria eram antigos de Secretaria não tinham mais o entusiasmo de ensinar, ajudar, acolher um colega etc... Foi muito difícil, mas fiquei lá 3 anos, não imaginava que existiam escolas melhores, que eu podia mudar de escola, coisas de novatos, mas Deus providenciou para que

eu saísse de lá e caísse aqui nesta escola (Professora M, narrativa escrita da formação, grifo nosso)

Terminei o Magistério e depois de uns quatro anos passei no concurso da Secretaria de Educação, depois de todos os tramites legais lá estou na porta de uma escola com um papel na mão e timidamente pergunto: “Aqui é que é a Escola Classe X?”. Mais do que depressa uma professora me responde: “Infelizmente é.” Entrei, procurei o diretor e logo me entregaram uma turma de 2ª série. Percebi que todos ali eram muito individualistas, “cada uma para si, salve-se quem puder e Deus para todos!” Entendi o “infelizmente”, não sei se tinha o mesmo sinônimo do meu infelizmente, talvez não, mas detestei, fiquei amedrontada, já havia se passado mais ou menos uns quinze anos da minha trajetória de estudante até ali e agora eu estava do outro lado, eu era a professora que sempre sonhei [...] O sonho se tornou um pesadelo. (Professora B, narrativa escrita de formação) [...] Não sabia nada, não sabia “dar” aula. Quantos equívocos cometi! [referência aos primeiros contatos com a prática] Alunos enfileirados, que eu tentava a todo custo “depositar” o conhecimento na cabecinha dos alunos e eles me olhavam, não entendiam nada e eu me desesperava. [...] Desfiz as fileiras [após começar o curso Vira Brasília] e já fui montando os grupos, em princípio houve muita resistência dos alunos, mas ao poucos foram entendendo o porquê daquela mudança. (Professora B, narrativa escrita da formação)

A sala de aula era um grande laboratório com assertivas e erros também. Cada criança/aluno era um universo com realidades muito diferentes que enriquecia bastante a minha prática. (Professora C, narrativa escrita da formação)

Ao ingressar na Secretaria de educação (muito cedo, aos 18 anos) me deparei com situações com as quais não me sentia preparada a lidar, me vendo desafiada a continuar buscando meus caminhos, construir a minha história e o meu fazer. (Professora F, narrativa escrita da formação)

A sensação de não estar preparada, associada à recepção oferecida pelos “professores antigos sem entusiasmo de ensinar, ajudar, acolher um colega”, a ideia de experimentação pautada em erros e acertos, compõem a cena dos primeiros contatos “oficiais” com a realidade da sala de aula, pintada com as cores da frustração, do fracasso e do desafio insinuando-se lado a lado na prática docente. Este cenário pode conduzir a interrogações sobre uma aparente distância e o diálogo possível entre a formação e a realidade pedagógica no âmbito escolar.

A percepção e repercussão do não saber “dar aulas”; contida na fala da professora B pode ser tomada como exemplo do que parece indicar os limites da formação e suas fragilidades que emergem na prática docente, no caso em exemplo, a professora considera como “equívocos” as ações pedagógicas levadas a efeito no início de sua carreira, ações que na verdade estão vinculadas a uma abordagem do conhecimento que parece não valorizar um processo mais interativo com os alunos, conforme ela descreve.

As professoras seguem pontuando o papel do outro na figura dos colegas de docência:

Fui convidada para trabalhar em outro Centro de Ensino e não pensei duas vezes, fui correndo, quem sabe lá seria diferente. A recepção foi muito diferente da que eu tive na escola X, professores alegres me deram boas vindas e todo o apoio de que uma professora “novata” necessita quando chega a uma escola pela primeira vez. Os professores na época faziam o curso “Vira Brasília”,[...] falavam de Paulo Freire, de Vygotsky, de Wallon, de Madalena Freire, de Éster Pillar Grossi e Psicogênese. Eles [os professores deste Centro de Ensino que faziam o curso Vira Brasília] preparavam as aulas juntos, confeccionavam jogos – pois brincando é que se aprende [...] Esta forma de trabalhar me chamou muito a atenção, eles trabalhavam em grupo, coordenavam juntos, e na sala de aula não era diferente, os alunos se sentavam em grupo e realizavam as tarefas em grupo. Logo fui fazer o “Vira Brasília” e fiquei ainda mais interessada com os conceitos sobre esse trabalho, essa forma de disponibilizar a sala de aula (em grupos) e esse novo jeito de se chegar ao conhecimento (construindo com o outro) (Professora B, narrativa escrita da formação)

Assim pude aprender junto aos colegas professores nos estudos, formações, cursos, coordenações o quanto era importante ter embasamento para todas as minhas práticas (Professora C, narrativa escrita de formação)

As experiências vivenciadas pelos docentes parecem apontar tanto vicissitudes do relacionamento no contato inicial com o trabalho pedagógico como o potencial deste relacionamento para despertar a reflexão o desejo de consolidar uma prática de mais qualidade. Outro aspecto evidenciado como importante parece ser a existência de um ambiente propício para a interação entre os docentes, principalmente em relação ao acolhimento do professor novo na escola.

Desta forma o *outro*, já caracterizado por Charlot (2000, 2005) como participante da relação do sujeito com o saber, parece assumir relevância no processo de identificação com a docência e mesmo de constituição do sujeito enquanto profissional, observação que parece ainda ressaltar a importância da interação entre os docentes no plano da formação do professor. Ao lado da interação, ocorre a menção à mudança na atuação docente:

Outro fator relevante em minha trajetória são as coordenações coletivas no espaço escolar, momentos de estudo, de discussões, trocas de experiências, de formação e de reflexão. Isso tudo me faz refletir que não se muda de um dia para o outro, a mudança é gradativa, contínua e aos poucos você vai se soltando daquilo que se tinha tanta certeza, mas essa mudança precisa ser consciente – refletir, enxergar e querer - e que a busca pelo conhecimento deve ser uma constante em nossas vidas. (Professora B, narrativa escrita da formação)

É claro que podemos ficar impotentes diante de algumas situações, de algumas dificuldades, mas isso não deve nos impedir de prosseguir, não podemos simplesmente cruzar os braços e esperar que tudo se resolva ou

que a tempestade se acalme. [...] Várias mudanças ocorreram em minha prática desde que comecei a lecionar até hoje, muitas delas influenciadas pela minha trajetória de formação. Além disso, minha experiência e meus anos de magistério me levaram a amadurecer como profissional, favorecendo inclusive minha autocrítica e impedindo minha acomodação, e espero que isso continue ocorrendo, pois quem deixa de mudar, deixa de evoluir, e sem crescimento, a vida inexistente. (Professora F, narrativa escrita da formação)

Já vivenciei muitas coisas, vi a linha tradicional dar resultados positivos, como vi fracassos. Acredito que seja necessário estar disposto a fazer de tudo para que o aluno aprenda. As práticas vivenciadas têm sido por mim utilizadas. Acredito no novo desde que provado que dá resultado. [...] O curso PROFA⁸ foi muito importante para minha formação, todo professor deveria fazê-lo, mas não por fazer, como já disse é necessário acreditar, aplicar, precisa-se também de muito trabalho. Mudar não é fácil, cada dia acerto e erro e vou tentando melhorar... (Professora J, narrativa escrita da formação)

A ideia de “mudança” surge associada a uma dinâmica que se assemelha ao processo mesmo de desenvolvimento profissional, de consolidação da atuação docente através da formação, realçando a subjetividade do professor ao trazer articulados aspectos da consciência, da reflexão, do querer e do buscar outra prática no âmbito da trajetória profissional.

A percepção desta ideia pode ser entendida aqui como o alcance de uma atuação pedagógica mais consistente e consciente de suas implicações, um processo mediado pela formação, pela busca do saber, em que os espaços compartilhados do fazer docente – coordenação pedagógica coletiva, momentos de estudo e trocas de experiência – podem ser vistos como espaços legítimos de formação e reflexão. A respeito da busca pela formação continuada têm-se os seguintes registros:

O “Vira Brasília” terminou, era o que me dava suporte na prática e agora tudo ficara meio confuso, eu tinha disponibilidade em mudar, tinha vontade, mas largar totalmente o “tradicional”, não sabia como, não foi possível e a tal “construção do conhecimento” não havia ficado muito claro em minha cabeça. Foi então que fiz um curso que o SINPRO (Sindicato dos professores), ofereceu sobre “Construtivismo/Pré-Escolar” que me abriu horizontes. Procurei então fazer cursos, ir a palestras que realmente me esclarecessem o que era “construir conhecimento” e não a “dar” conhecimento, pois um professor não dá, não transfere o seu conhecimento

⁸ PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal entre 2001 e 2003. Foi um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profaf/apres.pdf>.

para o aluno, ele leva, propicia ao aluno a construir o conhecimento através das relações que ele faz com o saber existente e adquirido. Isso se concretizou quando fui fazer o PIE [Curso de Pedagogia para professores em Exercício no Início de Escolarização,], os meus objetivos se tornavam mais claros, pois sabia aonde queria chegar e isso necessitou de conhecimento teórico, interação, da troca de experiências e das discussões. Fazer uma graduação me deu mais segurança, pois já estava há bastante tempo sem estudar e me sentindo um tanto quanto incapaz, mas com o tempo percebi que além de receber contribuições podia também contribuir. O PIE foi muito importante para mim, como pessoa e profissional. Saber ouvir o outro, discordar, opinar, criticar, trocar experiências, me dar conta de que eu sou um sujeito histórico, importante na construção de uma educação melhor e mais justa. (Professora B, narrativa escrita da formação, nosso)

Veio a necessidade de saber mais, de melhorar a minha prática e assim veio o curso de Pedagogia que me mostrou um outro universo de possibilidades. Agora eu não tinha mais dúvida nenhuma sobre minha opção e de assumir a vida profissional como professora. (Professora C, narrativa escrita da formação)

No decorrer da minha prática docente, sempre procurei avançar na busca de um novo fazer pedagógico. As frustrações e fracassos em sala de aula me levaram a fazer cursos, a ler, estudar e a discutir com colegas alternativas viáveis para melhoria do trabalho. Isso porque compreendi desde muito cedo que ninguém nasce sabendo e que a mudança deve começar em mim. [...] Não podemos parar no tempo! E com esse pensamento parti para a graduação e depois para a pós-graduação. Além dos sempre presentes cursos de formação continuada e reciclagem [...] Aprimorar-se é fundamental para se alcançar a excelência em tudo que se faz. Deste modo, a busca de conhecimento através do estudo é essencial. (Professora F, narrativa escrita da formação)

As frustrações e fracassos em sala de aula são apresentados pela Professora F como impulso à busca de saberes para a melhoria do trabalho pedagógico – formação, cursos – parecendo denotar uma relação com o saber que possibilita a percepção do mesmo como instrumento para uma ação mais consistente, um saber como possibilidade de interrogar a prática e de apresentar possibilidades de soluções.

Os desafios do trabalho pedagógico e a busca de formação continuada indicam a necessidade de consolidação dos saberes (NÓVOA, 2007) que ofereçam maior suporte à sala de aula através do conhecimento teórico, da interação, da troca de experiências e discussões entre pares. Aspectos mencionados nos registros já citados, juntamente com o relato do impacto da formação enquanto profissional na constituição subjetiva. A importância do saber assume centralidade nos trechos narrados a seguir:

Logo de cara percebi que precisava estudar muito, não conseguia articular a teoria estudada com a prática exigida, com a pontualidade necessária. Faculdade naquela época era para poucos, ou era a UnB, muito concorrida

e não poderia trabalhar na escola e estudar devido ao horário ou era a particular, muito cara. Quando surgiu a oportunidade de fazer o curso pela Secretaria [de Educação, o PIE] não pensei duas vezes, fui logo. O curso de Pedagogia para o Início da Escolarização foi muito bom, com questões teóricas, mas a troca de experiência que fazíamos foi riquíssima. Assim que concluí, fiz a pós em psicopedagogia, que me deixou com um gostinho de quero mais. Fiz alguns cursos de aperfeiçoamento particular e outros pela EAPE, [Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal] o que contribuiu muito para minha formação. Os anos em que estive na coordenação pedagógica foram muito ricos, tive a oportunidade de ver diversas práticas em ação, ter outro olhar sobre a instituição e acredito que cresci como profissional. (Professora J, narrativa escrita da formação)

Em maio de 2003 saiu o curso Professor NOTA 10 [Proposta de Formação em nível superior para Professores da Secretaria de Educação]. Era tudo que eu queria, fazer o curso de pedagogia, achava que assim estaria preparada para enfrentar as diferenças na sala de aula, mas infelizmente percebi que só o magistério, a graduação, não são suficientes para tantas diferenças encontradas em sala de aula, lá [referência à atual escola] conheci pessoas maravilhosas, fui aprendendo com as colegas, com os cursos, com as oficinas e com a leitura aprendi muito, com o GEEMPA, com os estudos baseados no PROFA que comecei a fazer com uma pedagoga no ano passado. [...] A busca de conhecimento se torna necessária, indispensável na vida de uma professora. (Professora M, narrativa escrita da formação)

O ingresso na carreira parece impor ao professor situações que evidenciam o despreparo do profissional, os limites de sua formação e desafiam a buscar outros caminhos de formação. Dessa forma, os desafios colocados pela prática docente e os sentidos atribuídos pelo professor a esses desafios se constituem em móveis importantes para a construção de um saber sobre a prática docente.

No interior da discussão sobre sentido, Charlot (2000) pontua que os sentidos construídos pelo sujeito é que originam os móveis, as razões, que o “mobilizam” para a ação e, neste caso, na perspectiva de relacionar os saberes que constroem à sua prática docente.

Os registros a seguir apresentam uma análise das professoras sobre suas trajetórias de formação e atuação no espaço pedagógico:

Ao analisar minha prática por esse enfoque [da formação, busca de conhecimentos], percebi que sem dedicação e estudo não há avanço. E percebi também, que o principal não é apenas estudar (ou seja, o conhecimento acadêmico), e sim praticar o que se está estudando, verificando as possibilidades de cada descoberta, tentando, acertando, errando, não aceitando nada pronto, sem questionamento. O professor transformador deve ter sempre em mente que seu sucesso é o sucesso dos educandos e vice-versa. (Professora F, narrativa escrita da formação)

Quando eu, professor, exerço o meu papel, dentro do respeito que cada aluno necessita, eu tento permitir a ele a construção de sua autonomia e de sua identidade, pois foi assim que construí a minha autonomia e a minha identidade, claro que alguns conhecimentos me foram propiciados, outros tive que correr atrás por necessidade, vontade e interesse. [...] O conhecimento adquirido durante esse 19 anos de Magistério, me fez amadurecer e ter consciência de que conhecimento e prática andam lado a lado, do que faço e onde quero chegar, me fez enxergar a educação com outros olhos, a educação que tanto almejo: libertadora, transformadora, democrática e justa, fazendo-me refletir sobre o meu papel de educador enquanto sujeito transformador respeitando cada ser, em sua individualidade (social, econômica, cultural) mostrando práticas que o levam a isso, dando liberdade para que expresse suas opiniões, a sua curiosidade, a sua capacidade de ser, de estar e de fazer. (Professora B, narrativa escrita da formação)

Acredito que essa deve ser a meta, e o grande desafio da escola e dos verdadeiros educadores: Uma prática, onde o currículo escolar concretize uma educação democrática e de qualidade, que oportunize a todos, em condições igualitárias o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando as diferenças, visando o prazer de ser, de viver e de aprender, desenvolvendo uma consciência crítica e criativa, buscando melhores condições de vida, eliminando preconceitos, desesperanças e medos. Contribuindo assim para o desenvolvimento pleno do ser humano. Demagogia? Utopia? Prefiro chamar de sonho...(Professora F, narrativa escrita da formação)

A análise que se insinua nos escritos das professoras parece denotar uma relação das professoras com o saber como possibilidade, conforme Charlot (2000), como instrumento de desenvolvimento, de percepção de suas potencialidades e das do outro também. Saber como instrumento de reflexão sobre o contexto, de leitura do mundo em seus potenciais, limites e faltas, possibilidade de contribuição, de interrogação, de ação.

Esta relação que perpassa o professor e sua formação parece realmente se expressar na condução de sua atividade pedagógica em sala de aula, bem como na leitura que as professoras em questão fazem sobre seus papéis na mediação do processo de aprender.

Entender como desafio da escola desenvolver uma prática onde o cumprimento do currículo – que enseja o trabalho com os saberes – seja instrumento para o desenvolvimento de “uma consciência crítica e criativa”, de transformação, de alteração de trajetórias, uma lente para leitura da realidade, interpretando, produzindo sentidos e uma ponte para produção desta realidade, parece sugerir um foco nos sujeitos que ensinam e também nos que aprendem e nesta dinâmica uma prática que expressa uma relação com o saber.

Talvez seja possível entender o objetivo da escola, a partir da proposição da professora F, como desenvolver uma “relação com o saber”, a partir de uma “relação” verdadeira com o saber, relação de um sujeito que deseja, que sente, pensa e realiza através do saber sobre si e sobre o outro.

O tema *Os saberes do professor e sua formação inicial e continuada* oferece elementos capazes de evidenciar percepções importantes das professoras sobre a centralidade dos saberes teóricos oriundos dos processos de formação para subsidiar os fazeres encaminhados no trabalho pedagógico. Porém, também expõe a necessidade de aproximação, de fazer dialogar o aporte conceitual com a prática construída em sala de aula.

No tocante à percepção da relação do professor com o saber, a exposição desta necessidade parece indicar que alguns eventos de formação docente de alguma forma não tem possibilitado que se construa uma relação com o saber, na qual o sujeito tenha condições de transitar com este saber até a estruturação de seu trabalho pedagógico, no sentido de viabilizar a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, as professoras também apontam a instauração de um espaço de reflexão, de contato com os próprios saberes, tanto os experienciais cunhados no trabalho pedagógico quanto os originados dos cursos de formação, como possibilidade de alterar a dicotomia instalada entre teoria e prática, saberes e fazeres docentes.

Sobre este particular, importa registrar a riqueza representada pela oficina, como estratégia metodológica pelas possibilidades do estabelecimento de um processo de “mentefatura” (CUBELES apud CANDAU, 1999), no qual a fala de um professor parecia indicar possibilidades de elaboração, de atualização e de reelaboração dos sentidos que estavam sendo expressos durante a oficina.

Esta dinâmica pode ser percebida na constante referência dos professores aos comentários, reflexões e proposições dos colegas e também através das relações estabelecidas entre o texto e o filme apresentados e a própria prática e formação pedagógica.

No âmbito das narrativas escritas, pontuando o que se considerou uma “pré-história” da formação profissional do professor, tem-se a visibilidade aos aspectos da dimensão subjetiva mobilizados no encaminhamento para a formação como professor – desejo, vivências, expectativas, atuando na produção de sentidos sobre o papel a desempenhar frente ao saber.

A menção feita pelas professoras à importância dos estágios curriculares e ao “choque” dos primeiros contatos com a realidade da docência, levando estas professoras a ressaltar a sensação de não estarem preparadas para a sala de aula, reafirma a aparente distância e o diálogo possível entre a formação e o trabalho pedagógico.

Para este diálogo, a figura do outro, no papel do colega de docência, é enfatizada positivamente quando este outro parece assumir um papel de instigar a busca por saberes ao mesmo tempo em que acolhe o novo professor numa recepção calorosa; e também recebe ênfase negativa ao dar indicações de insatisfação, desencorajamento e inércia frente à realidade do trabalho pedagógico. A caracterização destes papéis parece apontar para o potencial da interação com os pares na trajetória de formação do professor.

4 ARTICULANDO OLHARES E DIVERSAS VISTAS DE UM MESMO PONTO

Este trabalho se constituiu no intuito de analisar a dimensão complexa da relação do professor com o saber, no diálogo com sua trajetória de formação e seu trabalho pedagógico. Propondo-se a investigar a relação com o saber em uma perspectiva complexa, o caminho seguido pautou-se pela tentativa de articular algumas das diversas visões que compõem a trama da atuação de um profissional que lida com os saberes para formar-se e também para mediar a formação de outros sujeitos.

De início, importa reconhecer que o exercício de analisar um objeto complexo como a relação do professor com o saber, sobre diversas óticas constitui um desafio na medida em que os instrumentos de inteligibilidade de que se dispõe são instrumentos “acostumados” a uma visão simplificada, que tende mais à disjunção imediata do que à conjunção que a causalidade complexa inspira.

Desta forma, este diálogo se estabelece como resultado de um processo que procurou pautar-se por atitudes de intensa vigilância epistemológica e metodológica e do esforço de olhar e espantar-se, admirando-se com o que parece não ter novidade, a fim de procurar outra percepção das relações implícitas nos saberes e nos fazeres docentes, interrogando as imagens tidas como naturais e os próprios pensamentos sobre o que é visto.

Retomando os objetivos propostos no início deste trabalho, no que refere aos saberes considerados importantes, pelo professor, para o seu trabalho pedagógico, observa-se que, no tocante às concepções sobre o ensinar e o aprender que estão subjacentes ao trabalho pedagógico da professora, uma das participantes da pesquisa, fica apontada uma forte marca de uma perspectiva construtivista, de base piagetiana, revelada na estruturação de uma ação preocupada com a construção do conhecimento, com alguma influência da abordagem interacionista de Vygotsky, revelada na importância dada à interação entre aluno-aluno, entre aluno e professor e entre aluno-objeto de conhecimento.

Esta observação ganha maior validade quando os saberes obtidos através da formação são pontuados pela professora observada/entrevistada como marco que delimita a prática desenvolvida em sala de aula, em antes e depois de formações que redimensionaram sua reflexão pedagógica, levando a professora a assumir a interação, a interdisciplinaridade e o estabelecimento de relações entre o conhecimento e o sujeito como princípios de aprendizagem, reafirmando, porém, a importância do papel atuante do professor na condução do processo pedagógico.

Cumprir lembrar que as formações capazes de impactar a reflexão pedagógica da professora foram aquelas cujo desdobramento exigia um diálogo permanente entre o aporte teórico discutido e as ações conseguintes em sala de aula, oferecendo oportunidades de experimentação, problematização e socialização do trabalho docente e a consequente religação da formação à prática.

Quanto à mobilização dos saberes no trabalho pedagógico, fica caracterizada uma relação com o saber guiada pela autonomia da professora no trato com este, de forma que reconhece a importância dos saberes, porém realça o seu lugar como mediadora. Consciente de seus limites, a professora pontua a sua disposição para buscar outros saberes que a instrumentalizem no processo de aprendizagem que ela encaminha intencionalmente na sala de aula.

A autonomia da professora ao lado da interação com o outro (na sala de aula, o aluno, e nos bastidores do trabalho pedagógico, o colega de docência) parece tornar presente a ideia complexa e dialógica da autonomia presente nas discussões de Morin (2007).

O autor destaca a ideia de uma autonomia que depende das interações que o sujeito estabelece com o outro, com os saberes, ao mesmo tempo em que demarca a liberdade do sujeito, em um misto de autonomia e heteronomia. Desta forma, tal ideia de autonomia parece estar presente na mobilização de saberes e no direcionamento do seu trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, tem-se também a menção à reflexão e à auto avaliação, apontando para além da formação teórica acadêmica, indicando que, ao mobilizar seus saberes para dar forma à condução do trabalho pedagógico, a relação com o saber estabelecida pela professora expressa algo da dimensão

subjetiva deste sujeito, ao trazer à tona os móveis (CHARLOT, 2000) capazes de impulsioná-la a agir pedagogicamente da forma observada e aqui descrita.

Ao estabelecer um diálogo com olhares múltiplos sobre os saberes do professor e o seu trabalho pedagógico através da oficina com o grupo de professoras, percebe-se que, para este grupo, o trabalho pedagógico estrutura-se através da articulação entre os saberes teóricos e experienciais.

É importante mencionar os saberes citados pelas professoras, no âmbito da Didática, como a avaliação, os objetivos, as estratégias – o como fazer e o porquê fazer – , ao lado da valorização da trajetória de vida do aluno e seus saberes prévios, e reafirmando aspectos da autonomia do professor e da interação anteriormente caracterizada no espaço pedagógico.

Discutindo a Didática sob a perspectiva do pensamento complexo, Santos (2010) aponta a reflexividade, a autonomia e a visão de mundos como elementos imprescindíveis para que o professor possa aceder a uma estrutura cognitiva coerente e integrada que virá a refletir diretamente em sua atuação profissional.

Para a análise e compreensão deste contexto pesquisado, importa também considerar a relevância da dimensão afetiva na relação do professor com o saber, traduzida também nas marcas da sua trajetória enquanto aluno, dando origem a saberes que nem sempre estão no plano da consciência e que, não obstante, informam a atuação docente em sala de aula.

Em uma discussão sobre a relação do professor com o saber, cumpre colocar este sujeito em maior destaque, reconhecendo sua personalidade e sua trajetória de vida, sua maneira de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 2007).

Em resposta à pergunta “*Porque* fazemos o que fazemos na sala de aula?”, Nóvoa (2007, p. 16) enfatiza a subjetividade do professor, elencando os desejos, as preferências, hábitos e vivências que atuam naturalizando as condutas que identificam os professores.

Quanto aos saberes do professor e sua formação inicial e continuada, observa-se, para o grupo, a indiscutível centralidade dos saberes teóricos, porém é

ênfatisada a necessidade de fazer estes saberes dialogarem com os encaminhamentos da prática.

Neste sentido, a reflexão é apontada neste grupo como uma possibilidade de entrar em contato com o próprio arcabouço conceitual, identificando seus limites e suas potencialidades de realização, dinamizando o que poderia ser designado como um processo de superação da dicotomia instalada entre os saberes e os fazeres do professor.

A caracterização do que foi tomado como uma pré-história da formação docente, a partir da narrativa escrita pelos professores a respeito da sua formação, revelou aspectos da subjetividade mobilizados por um sujeito, e que também o mobilizam na relação com o saber durante a trajetória de formação.

Estes aspectos da subjetividade docente, aliados ao impacto dos primeiros contatos com a realidade da docência e a sensação de despreparo evidenciada nas narrativas de formação das professoras, voltam a focalizar aspectos da aparente distância entre a formação docente e o trabalho pedagógico com vistas à aprendizagem.

Esta distância parece indicar que a problemática não pertence exclusivamente à teoria, mas talvez ao limitado diálogo estabelecido entre o aporte teórico que compõe a formação e o dia-a-dia da sala de aula e do trabalho pedagógico, o que pode evidenciar uma fragilidade da formação a que os professores tem tido acesso. Para Nóvoa, os processos de formação apresentam uma tendência a reduzir a atuação profissional do professor ao exercício de um “conjunto de competências e capacidades” (2007, p.15) com foco apenas na dimensão técnica do trabalho pedagógico.

O autor (1995) também aponta a necessidade de trabalhar outros modelos e práticas de formação, que passem por processos de investigação estreitamente vinculados ao trabalho pedagógico, pela experimentação, inovação, reflexão crítica sobre as estratégias e metodologias disponíveis.

A este respeito Nóvoa (1995) comenta, ainda, que a formação é construída através de um exercício de reflexividade crítica, direcionada às práticas de sala de aula, que culmina em um impacto sobre a identidade pessoal, e não

exclusivamente através do acúmulo de teorias ou técnicas. Nesta direção, o autor destaca a importância de “*investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência*” (p. 25, grifos do autor).

A ideia de incompletude quanto aos saberes teóricos adquiridos na formação frente ao desafio da sala de aula, que representa a “prática” pedagógica, parece remeter à ausência do “sujeito”, com suas nuances no processo de conhecimento (MORIN, 2007).

De acordo com Santos (2010, p.87), “a dicotomia sujeito/saber retira o potencial destes conhecimentos na construção do imaginário e na capacidade crítica da prática”, pois, ainda conforme a autora, os saberes, em qualquer atuação profissional, devem estar articulados, contextualizados com outros saberes – no caso em discussão, os saberes teóricos e experienciais.

Vale ainda ressaltar a importância do desafio na constituição dos saberes desses professores, desafio que parece impulsioná-los para a problematização e o questionamento do próprio fazer.

Nóvoa defende que “a formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (1995, p. 26, grifos do autor), assim, é possível entender que a percepção da dissociação entre a teoria e a prática, apontada pelas falas das professoras, pode ser uma consequência da forma como o saber apresentou-se ou foi apresentado e como fez sentido a essas professoras, ao longo de suas experiências escolares, ou de formação; um saber inócuo, sem repercussão ou um saber articulado necessariamente com a vida.

A este respeito, é interessante o esclarecimento de Charlot (2000) sobre o fato de que fazem sentido os fatos ou enunciados que se registram no interior dos desejos de um sujeito. Para o autor, é importante equacionar a problemática que se instala na tentativa de descobrir se o saber é construído pelo sujeito da aprendizagem através de relações que ultrapassam o enunciado, ou seja, articulando-se à constelação de sentidos do sujeito, no caso, o professor em formação.

A relação do professor com o saber, revelada através dos vários diálogos, parece também supor um tipo de percepção a respeito do sujeito que aprende. Esta percepção reverbera não apenas no tratamento, na forma como são abordados os saberes, mas também na relação entre o professor e o aluno. Em razão da importância, da grandeza e complexidade dessa tessitura, torna-se imperativa uma pausa para escutar, para ver, para perscrutar, para refletir, para sentir tanto a ação pedagógica quanto seus ecos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de articular e fazer dialogar o olhar da pesquisadora, o olhar da professora sobre sua atuação e os olhares dos professores sobre os seus saberes e as suas práticas aponta a complexidade da relação do professor com o saber, ao ressaltar que esta relação para este grupo envolve e é composta por muitos aspectos que interagem uns sobre os outros.

Entre os aspectos que interagem na constituição da relação do professor com o saber, encontrou-se a discussão sobre a teoria e a prática, a afetividade, a história de formação deste sujeito, além de elementos que remetem ao contexto institucional escolar.

Os elementos do contexto institucional resvalam na forma como este professor é recepcionado, especialmente no início de sua carreira, nas unidades de ensino, e dizem respeito à forma como a docência é apresentada ao profissional. Associa-se, ainda, a este contexto a menção dos professores à influência da alternância das políticas públicas na sua formação, bem como na estruturação cotidiana de seu fazer.

Desta pesquisa, depreende-se a percepção de que os espaços ou eventos de formação precisam considerar estes aspectos de forma conjuntural, não se limitando apenas a aspectos de ordem teórica, mas abrangendo os aspectos relacionados à história de vida do professor.

Compreende-se que a relação com o saber do professor parece inaugurar-se juntamente com o processo mesmo de sua constituição como um sujeito que, apesar de inserir-se numa coletividade, apresenta-se também em sua singularidade. Esta que parece ser constantemente redimensionada a partir dos saberes de que se apropria e dos sentidos que a este saber atribui.

Esta compreensão apresenta-se como elemento que mobiliza sentidos importantes para os sujeitos envolvidos no interior dos processos de formação, para que seja possível imprimir outros tons à relação com o saber/aprender do próprio

professor ao longo de sua trajetória profissional, a fim de que se alcance uma formação mais integrada com o trabalho pedagógico, com possibilidade de oferecer maior suporte à atuação do professor em sala de aula.

De forma mais ousada, parece ser possível entender que o trabalho pedagógico e a formação docente se resumizam numa relação com o saber que pretende promover o saber, o aprender.

Parece ainda que o desenvolvimento desta relação com o saber pressupõe uma causalidade complexa em uma dinâmica dialógica, conforme aponta Morin (2007), associando dois aspectos aparentemente antagônicos, porém complementares, como a formação e o trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, este processo parece pressupor uma dinâmica recursiva (Ibid.), de forma que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz, num ciclo auto constitutivo, no qual o produto é produtor, pois a relação com o saber parece apresentar-se como meio para o desenvolvimento da própria relação com o saber.

A ordem e a desordem condutoras do princípio da dialógica na perspectiva epistemológica da complexidade emergem a todo o momento na fala dos sujeitos da pesquisa, e também em seus fazeres. Parece ser crucial evidenciar esse processo, torná-lo claro e presente para o próprio professor, a fim de que seja possível inaugurar outro modo tanto de pensar o cotidiano e os problemas pedagógicos, como as formas de atuar, de intervir pedagogicamente em sala de aula.

No âmbito da discussão sobre a relação com o saber, cumpre tornar visível o sujeito que aprende, que se relaciona com o saber. Esta perspectiva se coaduna com o ideário complexo, pois, ao lado da dialogicidade e da recursividade já apontadas, implica-se o princípio da reintrodução do sujeito em todo conhecimento (MORIN, 2007), na relação com o saber, rearticulando razão e afeto, dimensões subjetiva e objetiva, visualizando um sujeito de razão e desejo.

Desta forma, parece ser importante que as propostas de formação preocupem-se em desenvolver ou investir em instrumentos no âmbito da própria formação, que proporcionem ao professor a consciência, a percepção e a

sensibilidade quanto às contradições inerentes a sua atuação enquanto sujeito em uma relação com o saber.

Estas contradições surgem como elementos estruturantes da identidade docente, e estes podem passar a ser vistos não como barreiras a uma atuação de qualidade, mas como indício de complementaridade e de continuidade rumo aos avanços que se deseja operar na atuação docente, tendo em vista a constituição de um outro trabalho pedagógico.

Ao lado dos saberes docentes, a reflexão parece surgir como possibilidade de mudança da própria atuação, tornando o trabalho pedagógico permeável à ação dos saberes teóricos ou conceituais e experienciais com os quais o professor entra em contato, como possibilidade de avaliar os próprios saberes e de despertar o desejo por mais conhecimentos, por solidez na formação, impactando diretamente a subjetividade docente.

Ao longo de todo este percurso, o contato com esta vista da realidade ofereceu “pistas” que conduzem à compreensão de que se necessita discutir o trabalho pedagógico não apenas de uma perspectiva metodológica, mas também epistemológica, em busca de outras formas de inteligibilidade para problemáticas que se apresentam de forma recorrente, por se entender que os pressupostos epistemológicos parecem ser substancialmente capazes de sustentar o avanço metodológico do professor.

Este entendimento traz à tona, oportunamente, a discussão sobre a relação do professor com o saber, relação que parece estruturar-se de forma contínua e complexa, e que também parece intervir no trabalho pedagógico mais do que propriamente o domínio que o professor tenha de estratégias metodológicas.

Então, ao ser considerada como forma de expressar a subjetividade docente, a relação com o saber oferece indícios de atuar sobre a ideia que o professor nutre a respeito dos alunos, dos saberes e ainda sobre o relacionamento que precisa estabelecer com estes, o que reafirma a marca da sua presença no cotidiano escolar.

A marca da relação com o saber no trabalho pedagógico parece apresentar importantes sinalizadores a serem observados no âmbito das propostas de formação docente em caráter inicial e também continuada.

Resgatando o “desafio sonhado” e expressado pela Professora F, duas interrogações merecem ser pontuadas para a continuidade da reflexão: que relação do professor com o saber está por trás de uma prática que ensine ao aluno o prazer de “aprender a aprender” desenvolvendo suas potencialidades, buscando o saber de que necessita, interpretando e relacionando-o com sua realidade?

Que ações no âmbito da formação concorrem para a constituição desta relação do professor com o saber? Estas interrogações parecem, por merecimento, estarem presentes desde os primeiros intuitos de uma perspectiva de formação de professores, seja ela a formação inicial ou a retomada das questões pedagógicas no âmbito da formação continuada.

No que se refere à metodologia, é importante reiterar outro papel desvelado pela oficina, que, além de instrumento metodológico com ricos desdobramentos para uma abordagem sobre os saberes dos sujeitos envolvidos no contexto pesquisado, foi marcada, pela avaliação das professoras, como potencial espaço de formação.

O trabalho com a oficina chamou atenção pela utilização de diferentes mediadores de reflexão como o filme, o texto, a música, além das possibilidades de inclusão da pesquisadora como sujeito não oculto da pesquisa, mas com saberes e experiências também mobilizadas e ressignificados por este espaço de circulação da palavra e pela constante interação e referência entre as professoras às reflexões ali compartilhadas.

Com a clareza de que os diálogos propostos não se esgotam aqui, entende-se que outras “pistas” podem se desprender de estudos com aportes teóricos como a Psicanálise, estudos sobre o Imaginário e muitos outros que podem acrescentar em investigações sobre a relação com o saber, provocando outros olhares.

Espera-se que os elementos evidenciados pela construção teórica, que acompanhou o percurso metodológico sustentando esta pesquisa e a análise dos

dados apresentados possam contribuir para que seja mantida e aprofundada a reflexão no âmbito da formação e do trabalho pedagógico, com vistas a uma compreensão mais integrada destes processos, sem deixar de lado os sujeitos nele envolvidos com suas trajetórias, a fim de que a complexa qualidade sonhada para a educação seja uma construção consciente e permanente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.(Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 3.ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ALVES, Rubem. De novo aos mestres, com carinho. In: **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 21.ed.São Paulo: Edições Loyola, 2010. p.35-39

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUNALES, Roger. Saberes e cidadania na cidade. In: APAP. Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. In: **Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. Novamérica: PUC-RJ, 1999.

Disponível em: www.dhnet.org.br/dados/oficinas/dh/br/pb/oficinas_pb/part1.htm
acesso em 21.11.2011.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

_____. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, Leny Magalhães. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2005b.

_____.A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Legis Editora, 2009.

CRESWELL, John W. **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre : Artmed, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília, DF, 2012. 113p.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação 2.ed. Portugal: Porto editora, 2007.

HENRIQUES, Eda M. de O. Caminhos de Conhecimento e Formação do Professor: um processo de significação. Niterói: EdUFF, 2005. Série Práxis Educativa, 4.

LA TAILLE, Yves de. O erro perspectiva piagetina. In. AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Erro e Fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. 2.ed. São Paulo: Globo, 2009. p. 9-17.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e Didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria Cândida e VALENTE, José Armando. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **O método1: A natureza da natureza**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O método 6 : Ética**. 3.ed.Porto Alegre:Sulinas, 2007a.

_____. **O método 2: A vida da vida**.3.ed.Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

_____. **Ciência com Consciência**. 14. ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Vol.3.2.ed. Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação 2. ed. Portugal: Porto editora, 2007.

PASTOR, Alain. Linguagem, construção dos saberes e da cidadania. In: APAP. Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

SILVERMAN, David. Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 2009.

SOUZA, E.C . Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E.C & MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TACCA, Maria Carmen V.R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. TACCA, Maria Carmen V.R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2.ed.Campinas, S.P: Editora Alínea, 2008.

VELLAS, Etienne. Conferir sentido aos saberes escolares: Nada simples! In: APAP. Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Palavra. In: **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília



50 1962
2012

Eu, _____RG
_____, autorizo a pesquisadora NATÁLIA QUEIROZ DE OLIVEIRA SOUTO, professora, pedagoga, Mestranda em Educação, a registrar por meio de áudio e/ou vídeo e a utilizar-se dos conteúdos escritos e discursivos registrados durante o desenvolvimento da pesquisa *“Diálogos entre a relação com o saber do professor, sua formação e o trabalho pedagógico”*, sob orientação da Professora Dra. EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação / UnB. Certifico que recebi explicações quanto à justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa, e ainda quanto à observação dos critérios de ética da pesquisa a cerca do compromisso da pesquisadora em esclarecer as dúvidas antes e durante a pesquisa; garantir o sigilo e privacidade quanto à minha identidade e a liberdade de recusa em participar ou em retirar o consentimento durante a pesquisa, sem punição ou prejuízo, fornecendo meios para que esta retirada possa ser feita (telefone, endereço, e-mail, etc.).

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade _____

CEP: _____ Telefones: _____

E-mail: _____

Após os esclarecimentos, consinto voluntariamente com a participação na pesquisa.

Brasília-DF, de _____ de 2012.

Assinatura do Declarante

APÊNDICE B – PROTOCOLO OBSERVACIONAL (CRESWELL, 2010)

- Observar os elementos mobilizados pela professora para dar concretude a seu trabalho pedagógico:

1 – Quais concepções sobre o ensinar e o aprender estão subjacentes ao trabalho pedagógico do professor?

2 – Como mobiliza os seus saberes no seu trabalho pedagógico?

(Outros elementos para guiar a observação: Estratégias o professor que utiliza; Possibilidades de elaboração e escuta dos alunos - interesse em saber o que pensam e dizem os alunos - ; Discurso sobre a importância do conteúdo, dos saberes; Relações estabelecidas que agreguem significado ao trabalho desenvolvido; Explicitação de motivos para as atividades; Importância do processo, construção, questionamento ou transmissão; Contextualiza, encadeia os assuntos; Considera o saber dos alunos; Como refere-se ao saber na sua prática, relação com os alunos...)

DATA: ___/___/___

LOCAL: _____

DURAÇÃO: _____

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS REFLEXIVAS

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Você estabelece diversas relações entre o conteúdo e vivência dos alunos. Percebi uma preocupação sempre presente em articular os dois. Como você explicaria esta preocupação?
- Eu pude perceber durante as observações de alguns alunos da turma, e também o esforço que você imprime para separar os grupos e atendê-los... O que você acha que te leva a estruturar sua prática desta forma e não de outra?
- Como você analisa o erro, o seu erro, o dos alunos...
- Como você mobiliza seus saberes rumo à estruturação do seu trabalho pedagógico?

Questões que se sucederam à fala da professora:

- Há pouco na sua fala você mencionou o Vira Brasília, que foi um curso que você realizou. Você poderia detalhar mais sobre esse curso, as temáticas, as abordagens conceituais ou teóricas desse curso que aparecem na sua prática atual?
- E na abordagem da construção do conhecimento, que teóricos que se sobressaíram?
- Quanto às formações que mais impactaram o seu trabalho pedagógico, de alguma forma você consegue identificar nelas uma estratégia ou forma diferente de tratar aquele conteúdo da formação? A metodologia com que essa formação, foi conduzida, ela era diferente de outra que de repente não te impactou da mesma forma?
- Eu gostaria de esclarecer uma coisa aqui que eu resgatei do que você já disse. Você disse: “eu não lembro nome de autor nenhum, mas eu tento fazer, saber se isso dá certo”. E o que seria esse “isso”? Eu acho que me aproximo de um entendimento do que seja, mas gostaria que você esclarecesse o que ele engloba, pode ser?

APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DA OFICINA

Oficina - Saberes e Práticas 11/04/2012
<p>Acolhida</p> <p>Música: Joana (Anexo B)</p> <p>Texto: De novo aos mestres com carinho - Rubem Alves (Anexo C)</p> <p>Relação entre os saberes e o trabalho pedagógico;</p> <p>Vídeo: A sala de aula transformada: Apresenta novos paradigmas do ensino, novos tempos da Educação na entrada de um novo século. (Anexo A)</p> <p>Compartilhando sentidos: 1. Quais saberes são importantes para sua prática? 2. Como os saberes fazem sentido para você? 3. Como é ser um mediador de saberes?</p> <p>Solicitação da Narrativa escrita de formação docente</p> <p>Avaliação do encontro pelo grupo</p> <p>Duração: 2h aproximadamente</p>

APÊNDICE E – SOLICITAÇÃO DA NARRATIVA DE FORMAÇÃO

Fios que tecem a minha história...

Elaborar uma narrativa escrita contando a história de sua formação e atuação pedagógica

Sugestão: procure ordenar suas experiências de formação, desde a escolha pela docência até os dias atuais. Mencione os saberes adquiridos, experiências e demais momentos de formação significativos para você, registrando sentidos que você atribui ao papel que desempenha junto aos alunos e aos saberes.

- ✚ Você acha que existe relação entre a sua trajetória de formação e sua prática pedagógica? Que relações seriam?
- ✚ O que você tem considerado importante na sua formação e prática pedagógica?
- ✚ Você vê alguma relação entre as práticas pedagógicas que você vivenciou e as que você utiliza na sua atuação docente? Que relações seriam estas?

Cara Professora,

Desde já agradeço sua valiosa contribuição, sua voz e sua escrita nesse processo de pensar o Professor, a Educação, ao qual nos propusemos neste encontro.

Com estima,

Natália, 25.05.2012

ANEXO A – RELATÓRIO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

OBSERVAÇÃO

DATA:09/04/2012

LOCAL:SALA DE AULA

DURAÇÃO: 5 HORAS

Fui apresentada à turma e assumi um lugar com visão mais ampla da sala. A sala de aula é disposta com trinta e três mesas e cadeiras, organizadas em fileiras, porém a turma se organiza no espaço físico conforme a necessidade e o objetivo da professora, em fileiras ou em grupos. É uma sala pequena para a quantidade de alunos o que dificulta a organização da sala em outra disposição. Há ainda na sala dois armários de material, um de cada professora que dá aulas na sala, uma mesa para a professora, quadro branco e filtro com água.

A professora inicia a aula após cumprimentar os alunos, atualizando o calendário da sala de aula, dando ênfase para o dia que antecedeu o atual, aos planos para a semana, o número do dia, o dia da semana, o mês e o ano. Em seguida solicita que coloquem os cadernos com o dever de casa sobre a mesa. Ela passa de mesa em mesa olhando e corrigindo-os e dando orientações gerais sobre os erros cometidos e quanto ao não cumprimento do dever que era recortar palavras com –M antes de P e B.

A atividade é retomada no quadro coletivamente. É construída uma lista de palavras com –M antes de P e B, as palavras são ditadas pelos alunos conforme a pesquisa do dever de casa. A cada palavra o som da letra é analisado e reforçado pela professora que convida os alunos a falarem a palavra lentamente para perceberem as diferenças do som.

“A diferença é na nasalização, vocês estão mais preocupados em copiar do que em falar a palavra, copiem depois”

Campo	Imposto	Olímpico
Bomba	Bombom	Tempo
Compras	Compromisso	Cambio
Combinado	Empreendedor	Empresário
Pernambucano		

Os alunos vão registrando a lista no caderno. Em seguida a mesma é lida coletivamente. A professora resgata a fala de um aluno que disse que encontrou o –M antes de outras letras – vogais – para começar a pensar a sistematização da regra com a ajuda dos alunos. A professora vai fazendo perguntas para que os alunos cheguem à uma conclusão e vai apresentando o M antes do A, do E, do I, e

solicitando à turma a leitura “MA”, “ME”..., por fim, comenta que antes das vogais o M forma uma sílaba simples, e retorna para a regra, enfatizando que vale para as consoantes, a regra fica elaborada assim:

Usamos o –M antes das consoantes P e do B e para as outras consoantes usamos o –N.

“Vamos falar a palavra devagar, pausadamente, [exemplo de análise das palavras TAMBOR e VALENTE] que som vocês percebem? Na palavra TAMBOR, quando pronuncia o M, a gente movimenta mais o nariz ou os lábios?”

“Mexeu mais a boca”; “Os lábios” (alunos)

E na palavra VALENTE, vamos falar: VA-LEN-TE, e aí? Vocês perceberam? Que parte “mexeu” mais quando falou o N? Os lábios ou o nariz? LEN?

“Acho que foi o nariz”; “Mas a boca também”; “A boca sempre mexe né?” (alunos)

“É a boca sempre vai “mexer”, mas tem que prestar atenção e perceber o que se “mexe” mais quando pronuncia o M e o N, e o N é mais nasal, por isso “mexe” mais o nariz. Vamos falar de novo, devagar...”

“A gente tem que deixar claro e não esquecer a diferença entre o som do M e do N”.

Na sequência a professora escreve palavras com nasalização no quadro, deixando um espaço para completar com –M ou –N e os alunos são motivados a analisar o som, escutando/falando antes de dizer a letra para completar:

CO__TE__TE	CA__PO	TA__BOR
CO__PRIDO	VALE__TE	E__PADA
SA__TO	DOMI__GO	A__GU

Durante a análise de cada uma das palavras, os alunos também são convidados a concordar ou discordar, explicando o porquê. Neste período foram registradas algumas falas, ora da professora, ora dos alunos na dinâmica da correção da atividade:

–N” *“É muito simples né? Por que não tem o P nem o B, e é nasal então é o*

“Deixa eu tia [completar a palavra seguinte]”

Diante de todos os dedos levantados e muitos apelos: “Não, não fica pedindo o tempo todo não”

Diante de uma resposta errada, em que o aluno disse que a letra M completava a palavra DOMI__GO, resposta que provocou riso de alguns alunos, a professora intervém:

“Não tem problema em errar, é importante falar. Isso não é de rir nem de chorar. É de prestar atenção para aprender”

A professora apaga os registros já feitos no quadro e chama os alunos para anotarem do quadro no caderno, o dever de casa a seguir:

1) COMPLETE COM –M OU COM –N E LEIA:			
SA__TO	BA__DEIRA	ACA__PAME__TO	A__GU
CA__PO	E__BAIXO	DE__TE	LA__PADA
SA__BA	DA__ÇARINA	E__PADA	TA__BOR
CO__PRA	DOMI__GO	TE__PO	TA__PA
VALE__TE	LO__BO	BA__BOLÊ	PET__E
2) ESCREVA POR EXTENSO:			
a) 10 -	b) 20 -		
c) 30 -	d) 40 -		
e) 50 -	f) 60		
g) 70 -	h) 80 -		
i) 90 -	j) 100 -		
1) LEIA, RECORTE E COLE NO CADERNO UMA PALAVRA COM –M NASAL (EX.: GAMBÁ) E UMA PALAVRA COM –N NASAL (EX.: ENTENDER)			

Enquanto copiavam, um aluno pergunta: “*O que é escrever por extenso?*”, a professora direciona a pergunta aos demais alunos e alguns respondem juntos: “*É escrever o nome do número*”. Observa-se que tanto a pergunta do aluno como a resposta da turma ocorrem num ambiente de respeito e colaboração. Ao final da transcrição da tarefa para o caderno, a professora explica toda a tarefa a ser feita.

Nota Reflexiva: Durante esta atividade, todos os exemplos dados pelos alunos, mesmos os errados, são aproveitados e analisados, o que parece fazê-los participar intensamente da dinâmica proposta pela professora.

É distribuído para os alunos o texto “**Um pouco da história dos índios**”, a professora orienta-os a fazerem a leitura silenciosa durante 15 minutos. Após o tempo pergunta:

“Eu entreguei para vocês uma leitura, qual o título dela?”

A professora resgata informações anteriores de domínio dos alunos sobre as influências na música brasileira e os alunos são capazes de responder que a música brasileira sofreu influências africanas, indígenas e dos portugueses.

A professora desenvolve perguntas aos alunos sobre o texto a partir da leitura inicial dos alunos. Após estas perguntas é proposta uma leitura coletiva em voz alta. Em cada parágrafo a professora retoma o assunto, esclarecendo palavras de difícil compreensão com exemplos comparativos e realizando perguntas para interpretação oral do texto que está sendo lido.

Quando os alunos tem dificuldade em ler alguma palavra a professora os acalma e tranquiliza para continuar, fazendo relações com momentos do projeto desenvolvido no ano anterior em que os alunos tiveram oportunidade de estudar e reproduzir peças da cerâmica marajoara.

Em alguns momentos a professora chama a atenção da turma para a necessidade de respeitar o momento da leitura, não ficar levantando ou pedindo para sair. Continua traçando um paralelo entre o mundo indígena e o mundo urbano levantando os modos de ser dos dois mundos.

- Gente, o Pajé, é o sacerdote da tribo, como a gente tem o padre, o pastor. Ele também realiza curas como o médico. O cacique é o chefe da tribo, ele organiza, é como a diretora aqui da escola.

Nota Reflexiva: A professora tem sempre muito cuidado em estabelecer vínculos do assunto em discussão com a realidade dos alunos, por exemplo, quando aborda a questão das regras sociais dos índios, vai aproximando os alunos do contexto e do conhecimento que está sendo explorado, com ricos exemplos da vivência deles.

Com relação a um grupo de alunos que se dispersa com facilidade a professora mantém a calma e repetidas vezes chama a atenção dos mesmos para o assunto, às vezes com necessidade de usar um tom de maior autoridade. Enquanto explica e explora o texto a professora circula pela sala. Ao final da leitura a professora indica:

“Quem se interessar pode pesquisar mais em casa, ou na internet, pois aqui e agora a gente não vai aprofundar tudo”.

É solicitado aos alunos que se organizem para o lanche, enquanto isso a professora vai dando indicações sobre a atividade que terá segmento após o lanche com a formação de grupos para apreciação de imagens com instrumentos musicais indígenas.

A professora orienta os alunos a não jogarem no lixo as garrafinhas de refrigerante que tomarem, pois serão utilizadas para confeccionar um instrumento musical. Antes do lanche é feita uma oração coletiva de agradecimento.

Após o lanche a professora retomou o assunto que concluía o texto lido, a musicalidade indígena, apresentando as imagens dos instrumentos musicais que foram citados no texto e faz circular as imagens para que os alunos as manuseiem e observem melhor. Como as imagens a seguir:



Após o recreio a professora divide a turma em grupos e anota no quadro questões de interpretação do texto a serem respondidas e orienta ao grupo A (19 alunos) que as transcrevam para o caderno e respondam de acordo com o texto. Esse grupo trabalha de forma calma, cumprindo o solicitado pela professora com bastante autonomia, tiram dúvidas entre si e algumas vezes com a professora.

QUESTÕES PARA INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

- 1) Como viviam os indígenas que habitam o Brasil em 1500?
- 2) Quais são as matérias primas que os índios utilizam para fazer seus objetos?
- 3) Como é realizado o trabalho na tribo?
- 4) Pelo quê as mulheres ficam responsáveis na tribo?
- 5) E os homens?
- 6) Quais são as duas figuras importantes na organização da tribo?
- 7) Qual é o papel da música nas tribos indígenas?
- 8) Quais são os instrumentos musicais indígenas citados no texto?

Enquanto os alunos copiavam, um aluno questiona a ordem da pergunta número 4 que inicialmente estava escrita: As mulheres ficam responsáveis pelo quê na tribo? O aluno diz que “*ficou esquisito*”. a professora revê a questão, concorda com aluno em tom amistoso e reelabora com ele, dizendo que também achou estranho mas que não tinha lhe ocorrido nada diferente.

Nota Reflexiva: Neste episódio, ao se submeter à crítica do aluno, admitindo que também tenha achado “estranho”, só que na hora não lhe ocorreu nada diferente, a professora comunica com sua postura que o conhecimento pode e deve ser criticado, reelaborado e reconstruído.

É distribuída atividade diversificada para outros dois grupos. O grupo B com 4 alunos recebe atividade de composição de palavras com letras e com maior intervenção e atenção da professora, para em seguida compor frases com as palavras formadas. O grupo C com 6 alunos se prepara para fazer a leitura em voz alta do texto “O rato ricote” de forma individualizada com a professora.

Às 17:20, é retomada a interpretação do texto solicitada ao grupo maior. A professora está visivelmente cansada, porém segue abordando oralmente as possíveis respostas às questões, sempre perguntando se alguém respondeu

diferente. A correção do questionário parou, por falta de tempo, na questão 7 para ser retomada no dia seguinte. A sala foi organizada e os alunos foram dispensados as 17:50.

OBSERVAÇÃO

DATA: 10/04/2012

LOCAL: SALA DE VÍDEO / SALA DE AULA

DURAÇÃO: 4 HORAS

No início da aula a professora comunica aos alunos o planejamento do dia, pontuando a exibição do filme *Tainá 2*, onde os alunos poderão observar elementos já lidos no texto do dia anterior sobre a cultura indígena, onde vivem, como vivem. Os alunos deslocam-se para a sala de vídeo onde o filme será exibido. A professora chama novamente atenção dos alunos para o objetivo da atividade, reforçando o propósito.

SINOPSE: TAINÁ 2 – A AVENTURA CONTINUA, Brasil, 2005, 76 minutos. Nesta nova fase da luta contra os piratas de biodiversidade, Tainá enfrenta uma perigosa quadrilha que, para capturar e comercializar espécimes raros da fauna amazônica, ataca as árvores milenares onde muitos deles se abrigam. Agora uma pré-adolescente, a indiazinha se divide entre o enfrentamento dos bandidos e a atenção para com a pequenina Catiti, de seis anos, que foge da aldeia querendo imitar Tainá como protetora do meio ambiente. A garotinha sonha encontrar seu xerimbabo, bichinho de estimação. Tainá também tem problemas com Carlito, menino que veio da cidade para passar as férias com o pai, um biólogo. Ele trouxe Boris, um pequeno cão que se perde na mata, resgatado por Catiti. Há um choque cultural envolvendo os conhecimentos urbanos, científicos, do estudante Carlito, e o saber natural, tradicional, de Tainá. Mas todos devem unir-se para vencer a agressividade dos malfeitores. Boris é devolvido ao seu dono e Catiti adota uma oncinha órfã. A liderança, a coragem e a astúcia de Tainá triunfam novamente. Ela vai prosseguir em sua saga de defensora da floresta.

Após o filme, os alunos retornaram para a sala de aula e foi servido o lanche. Ao retornarem do recreio a professora deu início a discussão sobre o filme perguntando aos alunos o que eles perceberam no filme.

Os alunos foram pontuando as diferenças nas brincadeiras (bola, boneca / rios, animais); diferenças na língua, na fala mencionando uma palavra bastante repetida no filme “*xerimbabo*” e perguntando o que significava, pois a indiazinha do filme queria ter um *xerimbabo*, a professora esclareceu que era “bicho de estimação” na língua dos índios, e por fim, chegam à problemática central do filme através das perguntas e problematizações feitas pela professora: *Como os índios se relacionavam com os animais? Como eram as reuniões ou festas dos índios? Que diferenças perceberam entre as crianças indígenas e a criança “branca”?* Os alunos foram também identificando pessoas e objetos pertencentes à cultura indígena.

Nota Reflexiva: A fala dos alunos é sempre bem acolhida e eles participam bastante a vontade.

Quando a professora fala e se equivoca ou erra a pronúncia e os alunos percebem, a professora sorri e faz graças:

Gente, vocês perceberam que o menino que estava perdido na floresta tinha um “Manuel de sobrevivência”, que ele ia lendo...

É “manual” tia!!! (risadas) Manual...

E eu falei o quê?

Manuel (mais risos)

Nossa (risos da professora) já tô ficando é doida, então lá, no Manuel, o que era que ele ia lendo?

Essa postura da professora parece fazer com que o erro seja incluído como parte comum no processo de construção do conhecimento junto aos alunos.

A professora distribui uma folha em branco com borda, onde os alunos escrevem o nome do filme. Em seguida ela problematiza uma frase que é fala retirada do filme: “Aquele que faz mal a floresta, faz mal a si mesmo”. Pergunta aos alunos o que a frase quer dizer. Aparecem falas em torno da ação dos caçadores, da derrubada das árvores, do oxigênio, do cuidado com a floresta. Em seguida a professora estabelece uma articulação entre o cuidado do espaço da sala de aula e o cuidado com o meio ambiente, a floresta e pergunta: “O que é que a gente aprendeu com o filme? Qual a mensagem que o filme passou? Ao que os alunos respondem:

“Preservar a natureza para poder viver”; “Eu não aprendi nada com o filme”.

A professora propõe aos alunos produzirem uma pequena frase coletivo sintetizando a ideia do filme a partir do início: Nós aprendemos com o filme:, a produção do coletiva ficou assim:

Nós aprendemos com o filme que não devemos maltratar os animais e devemos cuidar da floresta como os índios: não cortando as árvores, não colocando fogo, respeitando os índios... “Aquele que faz mal a floresta, faz mal a si mesmo”.

Durante a produção coletiva, a professora fez perguntas, que provocavam o pensamento e a fala dos alunos no sentido de acordarem quanto ao que seria registrado para sintetizar a discussão, uma aluna sugeriu concluir com a frase do filme.

O texto acima foi registrado no quadro e ao final os alunos o reescreveram na folha e produziram cada um uma ilustração sobre o filme. Finalizada a tarefa, a professora orientou os alunos a adicionarem o registro sobre o

filme no portfólio individual, que cada um acessou no armário sem intervenções da professora.

Foram retomadas as perguntas finais que ficaram pendentes da aula anterior e o dever de casa foi corrigido com a análise da sonoridade nasal da palavra para a decisão por –N ou –M. Como dever de casa a professora indicou uma pesquisa, recorte e colagem de 5 palavras com –ÃO e 5 palavras com –M no final.

OBSERVAÇÃO

DATA:11/04/2012

LOCAL:SALA DE AULA

DURAÇÃO: 4 HORAS

A professora inicia a aula retomando o calendário com turma, comenta das atividades já desenvolvidas na semana e propõe a correção do dever de casa. Em dinâmica semelhante a já descrita no dia 09.04, é composta uma lista das palavras com –ÃO, e depois com –M, pesquisadas pelos alunos, discutindo e analisando a diferença sonora dos fonemas, os alunos registram a lista no caderno.

A aula tem sequência com o confronto que a professora vai fazendo entre escritas corretas e as possibilidades de erros para que os alunos visualizem a grafia. Após o registro das palavras no caderno, foi feita a leitura.

“Quero que vocês observem a diferença quando termina com -ÃO e com -M”

PALAVRAS COM ãO			
AVIÃO	CORRUPÇÃO	GRANDÃO	MACARRÃO
CORAÇÃO	REDAÇÃO	TIMÃO	OPÇÃO
PAIXÃO	CONVULSÃO	ESCORPIÃO	FESTÃO
EDIÇÃO	EVANGELIZAÇÃO	ALIMENTAÇÃO	REPRODUÇÃO
PÃO	PROGRAMAÇÃO	JOÃO	PROMOÇÃO
FELIPÃO	EMOÇÃO	BALÃO	OPINIÃO
FOGÃO	PRESTAÇÃO	PREVISÃO	SELEÇÃO

PALAVRAS COM –M NO FINAL			
FALTAM	TESTAM	ESCREVERAM	CONSOLAM
MERECEM	GANHAM	COMPARTILHAM	FALAM
SEM	BOM	RUIM	ONTEM
DESISTIRAM	MOSTRAM	CONVERSAM	ESTAVAM
INCOMUM	PREMIUM	TAMBÉM	HOMENAGEM

Nota Reflexiva: A professora escuta os alunos, cada queixa, cada sugestão, estabelecendo um clima de confiança na sala e de respeito e aceitação pelas respostas ainda em processo.

A professora vai pontuando as diferenças de sons, então um aluno afirma:

“O –ÃO é mais forte, o –M é mais fraco”, a professora comenta: “Isso! Que percepção importante!”

Terminado todo o processo de análise sonora das palavras, a professora faz a indicação do dever de casa para o Grupo A (mais autônomo) no Livro de Português: página 206, atividade número 1 e página 207, atividade número 4. Ela explica o que deve ser feito dando ênfase à necessidade de ler para compreender. A atividade de casa para os grupos B e C seria indicada depois.

Nota Reflexiva: Além de ser uma sala pequena para a quantidade de alunos, há ainda as mochilas que precisam ficar no chão, o que dificulta a circulação pela sala; a sala de aula recebe todo o sol da tarde, o espaço torna-se quente e abafado, o que parece deixar os alunos ainda mais inquietos. A professora faz várias intervenções durante sua fala para chamar a atenção dos alunos sobre a conversa excessiva e o manuseio de objetos indevidos durante sua fala.

A atividade que da sequência na aula é a reapresentação das imagens de instrumentos musicais indígenas. A professora explica aos alunos o que é uma releitura e o que é uma reprodução, definindo a segunda como uma cópia mais aproximada do objeto/imagem real.

A professora resgata oralmente e dá ênfase à parte final do texto que trata da musicalidade indígena ligada aos cerimoniais, menciona também o momento do filme que apresenta um ritual com música, dança e instrumentos musicais indígenas e apresenta aos alunos fotografias de instrumentos musicais que foram citados no texto.

As imagens são distribuídas nos grupos, é entregue uma folha branca por aluno e a atividade proposta é que os alunos reproduzam com desenhos os instrumentos musicais. Esta atividade integra-se também à composição do portfólio.

OBSERVAÇÃO

DATA:12/04/2012

LOCAL:SALA DE AULA

DURAÇÃO: 3:30 h

A aula inicia-se com a retomada do calendário como parece ser de costume. Após a sua atualização, a professora solicita que os alunos se organizem para uma produção de texto coletiva, os alunos vão até o armário, retiram o caderno meia-pauta e se preparam para a atividade, a professora resgata a música dos indiozinhos:

UM , DOIS, TRÊS INDIOZINHOS, QUATRO, CINCO, SEIS INDIOZINHOS,
SETE, OITO, NOVE INDIOZINHOS, DEZ NUM PEQUENO BOTE
IAM NAVEGANDO PELO RIO ABAIXO, QUANDO O JACARÉ SE APROXIMOU
E O PEQUENO BOTE DOS INDIOZINHOS, QUASE, QUASE VIROU!

Os alunos cantam a música, e em seguida a professora apresenta uma sequência de imagens que ilustram a música e os alunos seguem cantando e observando as imagens, até a imagem final onde os alunos se deparam com um final diferente em que a canoa dos índios realmente vira.

A professora chama atenção para o final, a possibilidade de mudança do final antes conhecido, e propõe que a história com final diferente seja contada num texto. Após explicar e problematizar sobre o título da história, sem chegar a um acordo na turma, a professora orienta os alunos a saltarem a linha no caderno e que ao final chegassem ao título.

Após a orientação para deixar o espaço do paragrafo, com base na ilustração da música começam as discussões sobre as possibilidades de como iniciar o texto, vários alunos vão sugerindo alternativas e a professora vai mediando os demais alunos vão concordando ou discordando até chegar a um ponto comum:

Numa bela manhã na tribo, três indiozinhos acordaram e resolveram fazer um passeio de bote no rio.

Feito o primeiro parágrafo a professora deu tempo aos alunos para o transcreverem no caderno, enquanto isso a professora vai fazendo observações sobre os aspectos formais, letra e olhando os cadernos.

Em seguida mudando a ilustração, os alunos são chamados a observar e discutem sempre com a mediação da professora, então decidem e a professora registra no quadro problematizando possíveis ocorrências durante a escrita como a pontuação, divisão silábica, plural, sinal indicativo da fala no texto:

Eles iam navegando rio abaixo quando encontraram três indiozinhos e perguntaram:

- Vocês querem ir passear com a gente? Eles responderam:
- Claro que sim!

Nota Reflexiva: Os alunos parecem muito a vontade para dizer o que pensam, criticar, discordar e interferir e a professora lida com naturalidade com seus erros e também com o dos alunos, não é percebido constrangimento nem mistificação ou exclusão. Inclusive os alunos em defasagem participam ativamente da dinâmica.

Concluído o segundo parágrafo, os alunos o transcrevem. Com a terceira ilustração nova problematização, participação e registro, esta dinâmica segue até finalizar as ilustrações.

Então os indiozinhos entraram no bote e seguiram em frente.

Os seis indiozinhos encontraram mais três indiozinhos que queriam também passear, entraram no bote e seguiram e no caminho encontraram mais um indiozinho, completando dez indiozinhos no bote.

Os dez indiozinhos iam navegando rio abaixo, de repente apareceu um jacaré interrompendo o passeio. Os indiozinhos ficaram muito assustados. Um indiozinho corajoso pegou o remo e bateu no jacaré.

O jacaré foi embora e os indiozinhos começaram a comemorar pulando de alegria, de repente o bote virou e os dez indiozinhos caíram e voltaram para a tribo nadando.

O título voltou a ser discutido e houve acordo em torno de “O passeio dos dez indiozinhos”.

Enquanto os alunos transcreviam o restante do texto, a professora comentou que sua opção pela produção coletiva é uma tentativa de explorar aspectos formais do texto de forma coletiva, a fim de que eles tenham maior significado do que descolados de sua utilidade, de seu contexto. Ao mesmo tempo os alunos que ainda não tem uma escrita autônoma vão se apropriando dos elementos e das possibilidades de produção de um texto.

Ressaltou que seu objetivo é trabalhar as produções de textos coletivamente uma vez por semana neste primeiro semestre e a partir do segundo

focar na escrita individual. Com base em experiência realizada no ano anterior espera que no segundo semestre os alunos estejam mais seguros e acostumados com o processo o que facilita na fluidez da escrita.

Nota Reflexiva: Esta dinâmica conduzida pela professora, envolve os alunos de forma muito interessante e a discussão entre eles realmente os mobiliza, ficam muito atentos aos registros. Merece registro o fato de ser um trabalho meticuloso, com processo lento e que exige muito do professor, tanto intelectual quanto fisicamente, o tom de voz mantido é sempre alto a fim de sobressair na discussão que é coletiva e nem sempre os alunos aguardam sua vez de falar, além da necessidade de circular acompanhando cadernos, a legibilidade da letra dos alunos. Parece que insistir em um trabalho tão extenuante além da basear-se de forma clara na expectativa do retorno em forma de aprendizagem do aluno, liga-se também a uma espécie de crença numa certa forma de construir o conhecimento, num esforço por tornar o conhecimento algo que tenha sentido tanto dentro do processo quanto para o aluno, fora deste processo.

Esta atividade foi concluída às 16:30h, com intervalos para o lanche e para o recreio. Houve uma confusão entre alguns alunos na hora do recreio, ao chegar à sala e se deparar com uma avalanche de reclamações e denúncias, a professora ouviu todos os envolvidos, antes de tomar as atitudes cabíveis, como mediar um acordo de desculpas entre os envolvidos, comunicar os responsáveis. A proposta para o segundo momento era de atividade diversificada e atendimento nos grupos.

De forma geral a sequência planejada foi cumprida ficando pendente apenas a música indígena “A uni cuniti” que a professora comentou que iria aguardar até ter garrafinhas suficientes para confeccionarem o chocalho para todos utilizarem ao aprender a música. A professora comentou ainda que para planejar suas próximas sequências dando continuidade ao projeto ia abordar um pouco da cultura africana e sua musicalidade.

Ao longo do processo de observação foram surgindo alguns questionamentos que poderiam explicitar alguns motivos, ou decisões e enriquecer o exercício de compreensão da dimensão complexa do diálogo da relação do professor com o saber com o trabalho pedagógico. Estes questionamentos encaminharam-se para uma entrevista semiestruturada com a professora em busca de maiores esclarecimentos.

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

PESQUISADORA: Eu fiz alguns apontamentos gerais das observações que fiz na sua sala. Eu quero ouvir a sua fala agora exatamente para ampliar meu entendimento, ressaltando que lá eu também não estava julgando a sua prática nem emitindo nenhum juízo de valor, mas eu observei algumas coisas que me chamaram bastante atenção e eu fui nos meus registros aqui circulando algumas coisas. Eu percebi que você costuma sempre estar fazendo uma articulação dos conhecimentos, contextualizando. Você está sempre fazendo “lembra do ano passado que a gente viu isso assim e assim, lembra quando a gente faz assim e assim...” o tempo inteiro você faz esse esforço com eles de estar trazendo elementos ali pra aquele espaço, foi uma coisa que eu observei. Observei também que você acolhe muito bem a fala deles e isso faz com que eles participem bem, a fala deles ali circula bem tranquilamente, eles sempre estão falando, sempre estão dando alguma opinião, às vezes não dá muito tempo de escutar todo mundo, mas eles são bem tranquilos nesse quesito. Isso de forma mais geral, tem algumas coisas mais específicas também. E aí tem uma primeira observação que eu queria ver com você é a seguinte, você tem consciência dessas relações que você estabelece entre conteúdo e vivência deles? Porque você as faz?

PROFESSORA B: Tenho. Eu faço porque eu tenho que realmente saber se o que eu trabalhei com eles, se realmente eles construíram alguma coisa, entendeu? Se tudo aquilo que eu fiz, todo aquele trabalho que eu tive se realmente... Eu preciso de um feedback então eu tenho que saber se realmente houve construção e há. Assim, eu fico feliz porque tem. Eu não vou dizer que atingiu a todos, não, mas tem, então eu faço isso consciente sim, é intencional. Quando eu pergunto, quando eu falo “lembra? Não sei o que...” é intencional mesmo, não é assim nenhuma coisa... É intencional porque eu preciso saber se realmente houve essa construção, se essa prática, tudo aquilo que eu trabalhei com eles se realmente houve uma construção, se ficou alguma coisa, se teve... Sabe? Então eu percebo que é assim que eu vou percebendo se teve, quando eu mostro uma figura e eles “ah, aquilo ali é uma cerâmica marajoara, ah aquilo ali a gente viu, ah a gente dançou tal coisa, a gente ouviu tal música”, então é bem intencional mesmo.

Você vai ancorando, sempre você está tratando um conhecimento, tipo você estava tratando dos índios, então você foi ancorando aquela fala, tudo aquilo que eram informações relativas ao conteúdo “índios” você ia ancorando com vivências deles. Achei bem interessante isso, fez um paralelo “lembra vocês fazem assim, tem a regra tal e lá como é...” aí você vai fazendo tudo isso. Como você explicaria essa preocupação?

PROFESSORA B: Eu assim, eu acho assim que pra mim o conhecimento, você tem que fazer essa relação, é igual pra você aplicar. Igual coloca assim “formar cidadãos” isso fica muito, essa frase fica às vezes muito vaga porque o que é formar cidadãos? “ah, ele tem que aprender pra usar na vida dele”, mas isso tem que ser realmente, isso não pode ficar só na fala, entendeu? Então eu acho assim, essa

questão da relação eu fico preocupada com isso mesmo pra ele saber, ele distinguir, ele fazer relação mesmo, ele aprender, então assim, o índio é assim, mas a minha vida é assim pra eu trazer isso. É a questão da relação mesmo pra que eles observem, entendeu? O como é, e como é a minha cultura e como é a cultura do índio, nesse exemplo do índio. Então assim, precisa fazer essa relação, eles precisam construir, eles precisam sair do senso comum, apesar que não foi um conhecimento complexo que eu trouxe, eu trouxe uma coisinha que nossa se a gente for... Mas assim, ele precisa ali construir o conhecimento dele, por isso que eu fico fazendo essa relação o tempo todinho, como é a sua vida, como você pensava, pra né... Pra poder ele construir isso porque foi assim que eu consegui, eu consigo aprender. Então assim, eu levo isso.

A sua forma pessoal de aprender é essa?

PROFESSORA B: Também e a forma que eu... Desde quando a gente trabalhava com a questão do senso comum que você sabe por que é muito assim que você tem que observar a bagagem que o aluno traz, você tem que dar importância ao conhecimento que o aluno tem, né? E aí tá, então eu falo e eu vou tirando deles o que é pra... Eles tem que fazer essa relação pra construir o conhecimento deles.

Aí assim, eu sei das dificuldades todas da turma que é uma turma bastante heterogênea, que tem aquele trabalho de divisão dos grupos. Frente a essas dificuldades todas da turma, que são do meu conhecimento também eu queria que você elaborasse pra mim o sentido que tem pra você esse trabalho, o porque você separa e atende esses grupos? O que te leva a estruturar a sua prática dessa forma separando em grupos e atendendo esses grupos e não de outra maneira?

PROFESSORA B: Eu acho assim, quando se fala em respeitar o aluno entendeu? Eu acho que tá bem claro isso aí, eu não posso, e assim, quando se coloca assim que cada aluno aprende uma forma, né, quer dizer, cada um aprende de uma forma e eu preciso respeitar o meu aluno. Então assim, eu penso que se eu chegar, eu tenho os níveis na minha turma, então o que acontece? Eu separo em grupos pelos níveis, então assim, cada nível eu preciso trabalhar de uma forma, por quê? Porque se eu chegar com uma coisa só e trabalhar com todos... Tem condição sim de algumas coisas eu trabalhar com todos e eu faço, mas quando eu chego na especificidade da aprendizagem, da alfabetização não tem como eu trabalhar com todos a mesma coisa. Aí é que entra o respeito com o aluno, por quê? Porque o que eu observo é que eu já sofri demais com isso de eu chegar lá nos anos remotos eu chegar e aquele outro não sabe gente, não sabe como é que eu professor não enxergo isso, eu entrego tudo pra todo mundo do mesmo jeito. Então por isso eu separo nos níveis, por quê? Porque esse aqui, esse grupo tem uma necessidade, esse outro grupo aqui tem outra necessidade, eu sei que dentro do grupo maior em que eu já coloquei lá, que são os A2 e os A3, falar de uma forma mais clara, o que acontece? Tem as especificidades lá de dentro, eu sei que tem, mas eu faço às vezes uma “vista grossa” pra eles porque aqueles outros no momento estão precisando mais, mas eu sei também que lá dentro do A2 e do A3 também tem, só que aí eu vou começar a separar demais, então eu vou tirando e vou observando o que ele pode, até onde ele pode ir.

E aí você propõe atividades que eles conseguem fazer com mais autonomia?

PROFESSORA B: Justamente, eles conseguem fazer com autonomia. Então assim, é uma dança que você percebeu lá que um dia tem que atender esse, um dia tem que atender esse, tem que dar prioridade. O conteúdo eu trabalho com todos? Trabalho, mas...

Eu observei.

PROFESSORA B: Todos, eu não deixo de trabalhar o conteúdo não, mas a questão da alfabetização eu preciso realmente separar porque eu não posso pedir uma coisa, exigir uma coisa do grupo que tá alfabético, o que eu exijo do A2 e do A3, eu não posso, e por isso eu separo, reagrupo. Então eu vejo isso, isso é o meu respeito com o aluno, entendeu? Eu acho assim que essa é uma forma de eu respeitar ele, de dar assim, de não... Porque é um desrespeito, pra mim é um desrespeito você chegar e querer, sabe? E essas questões específicas eu poder trabalhar com todo mundo se eu sei que não vai dar, que eles não vão dar conta. E no momento que eu vou vendo que vai dar conta eu já vou dando mais coisa, vou inserindo mais coisas, tanto porque eu observo que existe questões de maturidade, um grupo você fala tranquilamente, você observou, eles pegam, eles pegam a coisa no ar, você tá conversando ali e o outro não sabe nem o que você tá falando, ele tá pensando em outra coisa, então assim, ainda tem a questão... Além da questão da aprendizagem tem a questão da maturidade e outras coisas mais.

E seria fácil deixá-los...

PROFESSORA B: É, tipo assim, faz de conta que eu aprendi, faz de conta que eu ensinei e faz de conta que ele aprendeu, mas realmente é muito complicado. Então assim, você vê que num grupo maior você faz aquela discussão, eles interagem, eles conversam, eles dão opinião, eles observam, eu escrevo uma palavra errada no quadro ele vai lá, “oh professora, você escreveu...” né? Então assim, eu acho isso muito legal, mas nos outros você percebe que... E ali é que eu tenho que puxar, ali que eu tenho que chamar atenção. Então não dá pra você trabalhar tudo com eles, não tem como.

Aí você tocou na questão que eles percebem tudo e eu registrei um momento em que o aluno, você falou e se equivocou e aí... Ou quando você erra a pronuncia de alguma coisa eles percebem e você sorri e faz graça. Teve um momento lá do “manual de sobrevivência” que você falou Manuel e eu achei que isso é bem interessante. Como é que você percebe o seu erro? Eu gostaria de compreende, talvez me ajude a ampliar a percepção

PROFESSORA B: Então, eu acho assim, quando eles percebem o meu erro, gente! É porque eles estão ali atentos ao que eu estou falando e pra mim é muito tranquilo. Eu não sou dona do saber, eu erro e é muito tranquilo pra mim quando eles chegam e falam “você escreveu a palavra errada professora”, e eu “eita, é mesmo”, ou às vezes dá uma loucura na minha cabeça ali, você tá tão cansada que você às vezes escreve a palavra errada e vou lá, pego o dicionário, “Gente, espera aí, olha gente eu errei”, “Ah não, já copiei”, “Apaga e conserta, tá errado”, vou lá e conserto. É essa questão, que eu erro.

E como você percebe o erro no processo pedagógico?

PROFESSORA B: Uma construção mesmo de... Sabe? Eu não errei talvez por descuido ou por não saber, mas vou lá e procuro, se eu fiz ou falei alguma coisa

equivocada e depois eu fui atrás eu volto com eles e falo: “Olha gente, ontem eu falei tal e tal coisa, não é não viu! Então presta atenção aqui, eu falei tal e tal coisa, lembra que eu falei? Então, não é isso não”, e explico. E pedagogicamente, na sala de aula, eu acho que o erro me dá pistas de como eles estão pensando, como estão construindo o conhecimento...

Outro aspecto que eu queria pontuar é como é que você mobiliza os seus saberes? Como é que você os mobiliza pra estruturar a sua prática?

Como eu mobilizo? Como assim?

O que te mobiliza a estruturar seu trabalho pedagógico, a decidir “eu vou fazer dessa forma”. Porque assim, o que eu percebi é que você tenta estruturar a sua prática, aí em vários momentos dos meus registros eu fui observando isso, que você estabelece um clima onde a fala das crianças circulam, eles estão sempre dando a opinião deles sobre o que eles acham, apontando, coisa que alguns alunos não teriam esse clima em outra turma pra poder fazer e eles conseguem fazer isso com tranquilidade. Você escuta cada queixa, cada sugestão, estabelece ali um clima de confiança com eles, de respeito, de aceitação às respostas que estão em processo, essa coisa do erro todo. Aí por isso que eu estou fazendo essa pergunta, assim, como é que você mobiliza todos os seus saberes na constituição dessa prática em sala de aula?

PROFESSORA B: Assim, eu... Primeiro que eu dou muita corda mesmo pra todos, então o que eu faço? Eu aprendi quando eu fazia o curso do Vira Brasília, naquela época que teve da função materna e da função paterna, isso ficou muito forte em mim. Então o que eu faço? Primeiro eu dou bastante corda, eles falam, quando vai escrever também eles escrevem, escrevem, escrevem deixo bem a vontade, eu não dou um corte, eu fico observando a hora que eu posso dar um corte, então eles conversam, eles falam, na hora da produção de texto mesmo eles falam, expõem do jeito que eles colocam, entendeu? Pra depois eu... Opa, agora tá na hora de cortar, então assim, muita coisa do que eu conheço que eu aprendi e que também muita coisa em sala de aula você vem aprendendo é dessa forma que eu trato. Então eu aprendi uma coisa lá e eu venho e aplico, entendeu? E vou dando o meu jeitinho assim pra ver se vou moldando. Então é assim que eu vou colocando o que eu conheço, o meu conhecimento pra essa prática aí, por isso essa liberdade deles falarem, essa liberdade deles até criticarem, entendeu? Aí eu vou colocando porque eu acho que isso é muito importante, essa é a questão de você ver eles expressarem, porque você vê crianças mudas que não se expressam, você não conhece como elas são e até mesmo é muito difícil pra elas demonstrarem o que elas sabem, porque elas sabem, mas por não terem essa liberdade de falar e tudo então ficam ali meio que oprimidas. Mas eu tento fazer essa relação mesmo do que eu aprendi, do meu conhecimento, vou, aplico e vou... Sabe assim? Certas coisinhas que eu acho que são realmente importantes pra aprendizagem, acho não e também pelo que eu aprendi e vou aplicando dessa forma do vai e vem, da liberdade de se expressar, de toda uma conversa quando tem alguma coisa e daí eu paro e converso, falo, falo, falo, falo, de ser mais enérgica com um e de ser mais tranquila com o outro quando precisa de ser enérgica, da forma de falar porque às vezes... É igual coloca do jeito que você fala com o aluno quem tá de fora fala “nossa, ela tá

estressada com o aluno”, mas na verdade não é, é porque é daquela forma que ele vai atender.

E você já tem um conhecimento, uma relação com os alunos, com a turma...

PROFESSORA B: Postura que a gente tem que ter e claro eu tenho consciência que tem os erros, muitos, e que às vezes eu falo “caramba, eu falei certa coisa, eu fiz certa coisa, espera aí eu tenho que buscar mais isso, eu tenho que ir atrás disso”, e... Não sei se é por aí, se atende ou não, mas assim, o que você tá realmente querendo saber, se não for você vai falando aí que eu vou complementando.

Tudo bem, é mesmo uma construção....

PROFESSORA B: Eu percebi também que eu preciso ter uma rotina, uma rotina assim de certas coisas. Quando a gente trabalha a ortografia, aquela questão de procurar palavras, de a gente listar, de a gente falar, aquilo é muito cansativo pra eles que procuram, mas enquanto eles estão procurando eles estão lendo, eles estão lá folheando pra vir, cada um fala, cada um... Aquilo ali já é uma rotina e pra ainda tirar, pra eles observarem, e aí tem certas coisas que é ruim porque tá faltando uma troca com a minha parceira. Então assim, o que acontece? Eu fiz aquele negócio, às vezes eu mando procurar e depois quando eu volto “cara, eu não devia ter feito dessa forma”, porque pra eles perceberem a diferenciação daquela ortografia pra aquela outra eu tinha que ter feito de um outro jeito, entendeu? Mas aí já tá no “bololô” lá e a gente vai tentando se ajustar, mas aí depois eu retomo, sabe? Então isso assim...

Vai estruturando.

PROFESSORA B: É, mas assim, quando você ainda tem um outro pra você... Porque aí você tá fazendo aquilo e o outro fala “não, não vamos fazer assim não” e assim, eu estou assim porque eu tenho que ficar pensando muito, maquinando muito o tempo todo que né... E assim, essa questão da ortografia, a questão da leitura, eles levam os livros pra casa e tem que ter todo um retorno. Aí assim, é assim que eu vou lidando com essa questão do conhecimento, de trazer o saber, de ter esse retorno, é assim. Entendeu? Então não para, chega em casa tem que sair, vai pesquisar, vai pensando o que é legal, o que realmente... Aí mil coisas, mas que eu também não posso trabalhar as mil coisas porque também não dá, você tem que ir selecionando o que você vai trabalhar. Eu tenho que ponderar o que eu quero com isso, quando eu trouxe o índio, o negro e o branco, o que eu quero com isso aqui? Então assim, tudo isso é né... Requer muita pesquisa, você sabe que não tem o material didático, não tem aqui, o livro não traz nada disso, então assim, você tem que ir atrás, pesquisar, trazer, mostrar. E aí é assim que eu vou lidando com a questão do saber.

Bem Professora, então, há pouco na sua fala você mencionou o Vira Brasília, que foi um curso que você realizou. Você poderia detalhar mais sobre esse curso, assim, as temáticas, as abordagens conceituais ou teóricas desse curso que aparecem na sua prática atual?

PROFESSORA B: Quando eu entrei na Secretaria de Educação, o que aconteceu? Eu fiz aquela proposta pedagógica, e assim eu não vi muito dessas questões, de afetividade, interação, do interacionismo, construção de conhecimento, nada disso. E aí quando eu fiz o Vira Brasília, quando eu fui lá para o outro Centro de Ensino

onde tinha um grupo de estudo, tinham as mediadoras, foi que eu passei a conhecer. Assim, me convidaram para fazer o curso Vira Brasília, e eu fui fazer esse curso, e aí foi que eu tive contato com os escritos de Wallon, de Vygotsky, de Paulo Freire. E até então a questão da construção do conhecimento que me chamou a atenção também, além da questão da interação dos grupos, porque eu trabalhava com os alunos um atrás do outro. Então isso tocou muito em mim essa questão. Logo que eu comecei a fazer o curso, que eu comecei a aprender um pouco, que era aprender com o outro essa interação, o que aconteceu? Eu já fui mudando a sala, a gente já foi conversando com os alunos, eles acharam muito estranho, no início eu tive uma resistência, uma certa resistência, mas é tanto também da questão de trabalhar um caderno só, e até então era tudo separadinho.

Só uma observação, eles que achavam estranho, os alunos mesmos, ou os pais?

PROFESSORA B: Os pais. Os pais acharam muito estranho e assim, quando eu falei: não, nós vamos usar um caderno só, porque era interdisciplinar, então eu procurei trabalhar de forma interdisciplinar, e aí eles acharam estranho. Mas como um caderno só professora? E assim, o grupo também, [o trabalho em grupo com os alunos] ele dá muita conversa, dá muito barulho, porque você está aqui do lado conversando e tudo, então os pais não entendiam muito e os alunos, para eles era até que bom porque estavam ali muito mais juntinhos do que um atrás do outro. E o que aconteceu? Eu passei a perceber o aluno de uma forma diferente, e assim, veio, quando você tem a teoria e você aplica, então vem a confirmação. Então, trabalhar em grupo, aprende-se com outro? Sim! Depois a questão da afetividade, que isso também toca muito, eu não tenho que ser uma pedra, uma frieza. Mas não é a questão da afetividade de eu estar abraçando, beijando o aluno não, mas é um olhar diferente para o meu aluno, é ele querer aprender. Então assim, eu entendi dessa forma, e entendo assim, porque, não adianta também você estar paparicando o aluno, não sei o que, porque entende-se as vezes da forma errada o que é afetividade. Então é o querer, o querer do aluno em aprender, e eu estar proporcionando isso. Assim, isso ficou muito forte. E a questão da construção do conhecimento. Então, você ter possibilidade de construir, você leva o aluno a construir o conhecimento, e aí vem a questão de Piaget, com todos aqueles estágios. E assim, foi um ano de muitas mudanças, muitas mudanças na minha prática. Até então a minha prática era pautada no que eu vivenciei como aluna. Nem assim o magistério, que eu só tinha a formação do magistério, não me deu base propriamente nenhuma de mudança para conhecer então a questão científica dos escritores. Não. Eu vim aprender mesmo, vim modificar toda a minha prática com o Vira Brasília, e com as pessoas que estavam lá na escola.

Com essas abordagens teóricas?

PROFESSORA B: Com essas abordagens teóricas. Então assim, será que é isso mesmo? Vamos ver se é. Então ali a gente aplicava na prática, na sala de aula, o que via no curso e assim, ficou forte isso, ficou bem marcado. Eu fiz um curso também, foi até um curso sobre Educação Infantil, foi até o SINPRO que deu esse curso, e assim, ali eu percebi o que era construir conhecimento, ali ficou mais claro. Porque até então, no Vira Brasília eu tinha uma noção, mas não era tão claro como foi. Então aí eu percebi o que era construir conhecimento, que tanto se falava em

construir conhecimento, em construtivismo, deixa o aluno aprender, mas, você tem que levar ele a construir o conhecimento, e não você dizer aprende aí sozinho, ou aprender com o outro colega sozinho. Não. Então o construir conhecimento ficou bem mais claro, veio reforçar toda essa questão também. Tem que estar sempre estudando, não tem como você ficar só naquilo e pronto, acabou. Então, nem tudo você consegue aprender de uma vez, e assim aos poucos você vai clareando e aí então ficou mais claro o que é construir conhecimento, levar o aluno a construir conhecimento, não dar nada pronto para o aluno, mas também não deixar ele lá sozinho, coitado, se matando, em relação da interação dele com o objeto, com o estudo, a questão do mediador, então toda essa questão ficou mais clara.

E nesta abordagem da construção do conhecimento, que teóricos que se sobressaltaram?

PROFESSORA B: Então, aí o que eu percebi, Paulo Freire, Vygotsky, que deu para perceber a questão da interação, eu com o outro, a questão de Paulo Freire também, essa interação com o objeto de estudo, com o contexto isso está muito ligado uma coisa com a outra. E eu sou meio ruim de estar gravando assim, isso aqui é fala de não sei quem é uma coisa minha, é difícil demais, as vezes pode achar: a pessoa está falando, mas ela não tem base teórica nenhuma do que está falando mas não é não. Mas assim, eu procuro fazer aquilo que está ali, confirmar. Porque assim, certas coisas não dá certo na sua prática por quê? Quando você faz: vou fazer dessa forma, sem ter a base teórica, o que acontece? Você faz, mas você sofre muito. Alguém já foi lá e já fez, alguém já estudou, alguém já pesquisou, e aí: assim não dá certo por conta disso e disso, assim dá certo, porque essa idade, essa fase... Aí realmente, quando você faz sem ter essa base é mais difícil, porque você vai ter que ficar imaginando, observando, indo, voltando, as vezes por intuição. Então assim, da questão das idades, as fases de Piaget, então as fases. E aí você fica pensando assim: Puxa! fulano não consegue isso hoje porque ainda está na fase concreta. Fulano não consegue entender tal assunto porque isso é muito abstrato para ele por conta da idade dele. Então assim, essas questões que ficam mais claras para você. Agora, quando você não tem essa base, esse conhecimento, o que acontece? Você sofre, você faz coisa errada demais, porque aí você quer enfiar na cabeça do aluno de qualquer forma certas coisas que ele não está ainda naquela fase para ele aprender. Então, foi assim, você vai pegando todas as teorias, e vai construindo também o seu conhecimento, porque o que acontece? Quando eu entrei no PIE [Pedagogia para o Início da Escolarização], eu percebi que não tem nada pronto para você.

O PIE foi a sua graduação?

PROFESSORA B: Foi a graduação. Então não tem nada pronto para você, ninguém vai chegar e dizer: “Olha, você faz desse, desse e desse jeito”. Porque o que eu percebo hoje é que os professores, a nossa classe, ela quer tudo muito pronto, ela quer trabalhar baseada em exemplos. Então assim, eu não quero pensar, eu não quero investigar, e eu não quero ir lá na teoria e falar: não, tem que ser dessa forma, eu vou fazer dessa forma. Não. Puxa vida, tem que trabalhar tal coisa. E aí você vai estudar, na questão da graduação, eu falei: gente, eu não tenho nada pronto. Então, assim, eu tenho que me apropriar do conhecimento, e aí eu tenho que levar para a sala, e eu tenho que ver lá o que vai servir, se adaptar, eu não sei se é a palavra

correta, mas, assim, eu tenho que levar o meu aluno a construir conhecimento baseado no conhecimento que eu adquiri, construí também. Eu não posso trabalhar no achismo e ninguém vai me dar nada pronto. Olha, com esse aluno aqui você faz isso e isso, com esse aqui você faz isso e isso, com o outro você faz tal coisa. Não, eu não posso.

E o que foi no PIE que te fez concluir que você não ia encontrar nada pronto?

PROFESSORA B: Então, justamente quando você vai estudar e assim, o que você tem que estudar? Tem que estudar os teóricos, você tem que refletir sobre a sua prática. E aí: “Cadê? Não tem nada aí não que eu possa, como é que eu faço para o aluno aprender uma produção de texto, não tem os passos aí não? Não, não tem. Tem teorias para você se apropriar, que te dão o subsídio dos teóricos, o que foi feito, como o aluno constrói conhecimento, quais são as fases que o aluno atravessa em cada idade, toda essa teoria que você aprende, aí sim, analisando ela você vai falar: “Não, tal coisa eu não posso trabalhar agora. Não, eu tenho que trabalhar primeiro tal coisa. Vamos dar um exemplo na produção de texto, que eu acho que esse ano eu avancei bastante na produção de textos. Se eu pensasse assim: o aluno vai construir, aprender a escrever texto escrevendo de forma aleatória, ele escreve, escreve, escreve, e fica por isso mesmo? Não, preciso intervir, eu preciso dar subsídio para o meu aluno assim como eu tive na minha formação. Entendeu? Eu tive a base científica, eu tive toda a teoria, mas agora eu preciso colocar em prática, e isso, a prática, é uma construção, ali eu construí o instrumento, e agora eu vou colocar em prática. A mesma coisa é com o meu aluno. Nesse exemplo posso citar as atividades de representação conceitual que eu costumo fazer que foi uma coisa muito legal, também muito marcante, que faz sentido e que traz a ideia de valorizar o que o aluno já sabe, já construiu e acho que tem a ver com o diz Paulo Freire, porque assim, eu preciso mesmo saber o que o meu aluno sabe, para eu começar a trabalhar com ele. Então eu faço a representação conceitual, e dali eu começo a traçar planos para ele construir o conhecimento dele.

Seria uma forma de sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita?

PROFESSORA B: Prévios, justamente. E aí eu fiz isso, vejo o que ele sabe, o que ele não sabe, e agora eu vou traçar, ver o que eu posso dar de subsídio para ele, para ele começar a construir o conhecimento dele. Porque, no momento que, se eu começar a trabalhar, eu vejo que eu vou nivelar todo mundo aqui, eu vou nivelar todo mundo aqui, e trabalhar tudo da mesma forma. Não. Primeiro eu vejo o que sabe, e aí depois eu começo a trabalhar o que realmente é necessário que a turma pede. Então assim, começa a trabalhar e dali eu vou dando subsídio para ele, para ele construir o conhecimento dele. Por quê? Porque ele vai, de qualquer forma, acrescentar, agregar conhecimento ao que ele sabe, ou ele vai de uma certa forma falar: não era assim que eu pensava. Ou ele vai agregar, ou ele vai rever o que ele já sabe e vai falar: não é isso, eu vou tirar. É o que aconteceu comigo e que eu não encontrei nada pronto, para eu poder construir o meu conhecimento. Então, o que me baseou, o que me fez abrir os olhos foi isso, você não tem que dar nada pronto para o aluno, e nem eu tenho que querer tudo pronto, porque eu preciso investigar o que está acontecendo, eu preciso... porque senão você não constrói conhecimento. Eu não construí o meu conhecimento porque alguém chegou e falou: faz assim,

assim e assim. Não. Eu estudei, e aí estudando, claro, com os outros também, porque aí vem exemplos, interação, e eu fiz dessa forma, fiz daquela outra forma, mas eu preciso saber que não é no achismo, não é baseado no achismo. Então, assim, aí eu pude perceber essa questão de construir conhecimento, que você não tem que ficar jogando coisa para o aluno, mas que você tem que dar subsídios. E aí a questão do PIE foi isso mesmo, eu falei: gente, ninguém dá nada pronto para a gente não, a gente tem que ir atrás, a gente tem que estar investigando, estar observando, e com o aluno da mesma forma. Ao longo de todas as minhas formações algumas coisas me marcaram muito no campo da teoria e eu tento fazer, aplicar na minha prática, e assim se for para lembrar agora sem muita consulta, só lembro de palavras chaves mesmo, eu não vou dizer que a frase é de fulano, para mim, afetividade é Wallon, interação, mediação é Vygotsky porque ficou marcado isso para mim. Então assim, aí Piaget a questão dos estágios, e Paulo Freire também. Agora assim, Paulo Freire é apaixonante porque ele fala uma língua mais tranquila, mais acessível. Então, a questão mesmo do olhar, da sensibilidade com o aluno. Então assim esse olhar diferenciado, olhar para a minha prática, olhar para o meu aluno, olhar para a sociedade, você não ser inocente, não ser ingênuo, então, assim isso marca muito também. Essa é a questão, eu acho que é o que marca, o que eu tento fazer na minha sala de aula, e que eu também não posso ser uma professora ingênua, de que eu não posso também achar que aquilo é aquilo e ponto final, porque cada pessoa é cada pessoa, cada aluno é cada aluno. Então assim, as vezes, por motivos também que fogem... tem coisas que a gente, um aluno com problemas de aprendizagem mais sério, um problema que venha a comprometer muito mais. Todos aprendem? Aprendem. Mas você tem que usar de muitas outras práticas e de um olhar bem diferenciado, porque é muito fácil você colocar aprende-se com o outro, aprende. Mas, eu tenho que saber que eu não vou largar lá, aprende com o outro lá e acabou. Tem que seguir toda uma estratégia, eu tenho que abordar, e assim, talvez ele não vá aprender rápido porque também tem que estar na intencionalidade. Há momentos em que eu preciso entrar, quer dizer, entrar não, porque todo o tempo eu estou no meio, na trama, mas assim, eu não posso ser tão ingênua de falar: Senta aqui eu formo um grupo, se vira aí que vocês vão aprender um com o outro aleatoriamente, isso não, mas já vi isso acontecer e ainda dizerem que é o construtivismo na sala de aula.

E a sua formação, a sua prática ajudou a ir revelando isso?

PROFESSORA B: Foi me revelando isso. Porque quando eu entrei na primeira escola escutei: você é construtivista! Eu não sabia nem o que era, porque quando eu fiz o magistério não abordou isso. E eu: o que é isso? Olha só você é construtivista! Só porque eu botei os meninos para desenharem lá, eu nem me lembro direito sobre o que era, era sobre o que, não sei se era uma história. Você é construtivista! Eu: o que é isso? Sou construtivista? Você é construtivista! Eu nem sabia o que é isso. Aí é que foi me revelando, através dos cursos, o que era ser construtivista, ou o que era o construtivismo. Então assim, você tem que dar todo um subsídio para o aluno, desafiar o pensamento para ele aprender. Você tem que dar a resposta para o aluno? Não, eu não vou dar a resposta não, mas eu tenho que levar ele a pensar, a me responder, a construir. Entendeu?

Professora, nesse processo todo de formações, seria correto dizer que você fez algumas formações tiveram mais impacto na uma prática, e outras menos. É correto dizer isso?

PROFESSORA B: É correto.

Quanto às formações que mais impactaram a sua prática, de alguma forma você consegue identificar nelas uma estratégia ou forma diferente de tratar aquele conteúdo da formação? A metodologia com que essa formação, foi conduzida, ela era diferente de outra que de repente não te impactou da mesma forma?

PROFESSORA B: Sim, porque quando você faz um curso... Eu acho assim, gente, teoria e prática dever vir associadas. Isso é muito forte, teoria e prática. Quando eu estou fazendo um curso, o que acontece? Se eu fico só na teoria, teoria, teoria, e eu não aplico, muita coisa se perde. Se eu estou fazendo o curso eu vou aplicar, isso é de mim mesma. A pessoa que está fazendo um curso para realmente aplicar aquela teoria que ela está aprendendo é uma coisa. Agora, a pessoa que faz um curso e ela só faz ali a teoria e fica por isso mesmo, ela não vai avançar muito na prática. Na formação eu fico curiosa para saber se isso aqui realmente pode colaborar... Aí eu acho assim, o que impactou muito nesses cursos que eu fiz, e que alguns tiveram bem mais relevância do que outros, foi a questão da prática. No momento que eu fiz, a prática estava junta.

E o curso te levava a isso? A dialogar com a tua prática?

PROFESSORA B: O curso me levava, o curso levava a isso. Agora que eu me julgo mais autônoma se um curso não me levasse a isso eu ia fazer de qualquer forma, mas assim no início, poderia levar mais tempo sabe... porque assim, se eu tivesse um curso desse como o Vira Brasília, o PIE, logo que eu entrei na Secretaria de Educação, que ele tivesse me proporcionado a discussão teórica e aplicar logo, como lá ele proporcionou: "Você vai fazer o curso, mas você vai ter que aplicar, você vai ter que dar um retorno aqui para a gente", eu não teria feito nada". Entendeu?

Então o curso já te sugeria essa articulação...?

PROFESSORA B: Exatamente, foi aí que eu falei: não, realmente, eu tenho que estar com essa ligação aí. Aí me fez abrir os olhos de que, o que adianta, eu tenho que fazer um curso, mas eu também tenho que aplicar, eu tenho que investigar, eu tenho que ver se é isso mesmo. Porque, não adianta, as vezes você fala: isso é balela, não sei o que. E aí esses cursos que foi o Vira Brasília e o PIE, eles fizeram muito isso, foi só nisso que eles se basearam, discute a teoria, faz, aplica, trás, comenta, socializa, vamos tirar as dúvidas, porque foi assim? Porque deu certo? Porque não deu? Como por exemplo na alfabetização a psicogênese, aplica o teste, analisa confrontando a teoria com a prática e tal. Aí eu: o que é isso? Até então, como eu trabalhava com quarta série, eu fazia o Vira Brasília, não foi muito clara a questão da trajetória da psicogênese, porque era muito vago ainda para eu poder aplicar, fazer teste da psicogênese, analisar, então isso ainda ficou muito que adormecido na época. Fazia, mas ainda não era como hoje... hoje não, hoje é diferente, aí os estudos da Emília Ferrero as etapas na construção da escrita e tal, então não ficou muito claro aquilo, tanto é que eu não levava, porque a gente tinha contato com o teste das quatro palavras, e uma sílaba e tal, e aí não foi muito aquilo

ali, eu não pratiquei tanto aquilo quanto eu pratiquei outras questões, os outros teóricos, eu não levei tanto a questão da psicogênese, mas aí depois, que aí na escola, que eu saí daquele Centro de Ensino e eu vim para esta escola, aí sim, aí foi ficando mais clara essa questão, pela especificidade da alfabetização. Aí eu me interessei por essa parte, e falei: espera aí, está faltando a questão da psicogênese, então vamos estudar essa questão. Mas assim, eu acredito que não adianta. Por quê? Para um professor que está estudando e realmente quer mudar a sua prática, ele vai aplicar, ele vai trabalhar aquilo, aquele conhecimento que ele adquiriu, ele vai trabalhar em sala de aula, mas para outros não. Então se no meu caso, quando eu entrei na Secretaria de Educação, eu não tinha essa visão, então se eu fizesse um curso, igual o Vira Brasília, e se eu fizesse a graduação igual o PIE, e não falasse você vai aplicar, você vai e vai dar retorno, talvez eu não teria feito, por causa da minha visão na época. Então, assim o que mudou a minha visão foi essa questão do curso ter proposto dar o retorno durante os encontros que seguiam. Entendeu? Então eu acho que isso é bem sério mesmo, claro que eu posso fazer de conta que eu aplico lá e deduzo qualquer coisa. Mas, assim, não acontece comigo porque eu quis fazer, eu quis saber: “Não, espera aí, quero saber se é isso mesmo”.

Eu gostaria de esclarecer uma coisa aqui que eu resgatei. Você disse: “eu não lembro nome de autor nenhum, mas eu tento que fazer, saber se isso dá certo”. E o que seria esse “isso”? Eu acho que me aproximo de um entendimento do que seja, mas gostaria que você esclarecesse o que ele engloba, pode ser?

PROFESSORA B: O “isso” é aquele conhecimento que eu adquiri, mas se ficar só na teoria eu não vou saber de verdade nunca. Então, eu preciso: vou fazer tal coisa. É igual a questão da representação conceitual, gente, o que é isso? Eu tenho que saber o que o aluno sabe antes, o que ele sabe de senso comum, e o que ele sabe de conhecimento mesmo, que ele adquiriu de conhecimento. Espera aí, deixa eu ver se isso aqui realmente é assim. Quando você trabalha, desenvolve na prática, fica muito mais fácil, porque ali você faz um diagnóstico geral da turma, o que ele tem de conhecimento sobre determinado assunto, e fica muito mais fácil você trabalhar. Na questão da psicogênese, você faz um teste, o teste de diagnóstico lá, puxa, aqui eu sei em que nível cada um está. E aí o que eu vou fazer agora, daqui para frente? Então assim, são essas questões aí que eu preciso realmente saber se dá certo. Não, espera aí, deixa eu ver se... Não é colocar em xeque, apenas duvidar, mas aí te dá segurança pra poder falar que é isso mesmo. De tanto que a gente escutava: isso é conversa fiada, já está cheio de teoria. Não, não está cheio de teoria não, porque você nem aplica, como é que você está cheio de teoria? Você nem pratica, precisa de prática, então teoria e prática tem que estar muito aliada, muito ligada. E aí eu falei: não, gente, tudo eu tenho que fazer mesmo, e se você não tem teoria você sofre, você dá murro demais em ponta de facas, e talvez você para por ali. Porque, como é que você vai para uma sala de aula na base do achismo, faz um besteiro todinho na minha sala? Você sofre muito, e aí você põe culpa no aluno, na família. Por quê? Às vezes você fala assim: isso aqui realmente não tem como não, o aluno não vai aprender de tal coisa porque você não ensinou. Como é que você quer que o seu aluno escreva textos maravilhosos com paragrafação e pontuação se você não ensinou, não possibilitou esta aprendizagem? Sozinho ele não vai aprender. Ah, não escrevendo! Mas, escrevendo, escrevendo, escrevendo

aleatoriamente, e eu vou lá no texto dele e corrijo? Não, não é assim. Então assim, a teoria me faz perceber, enxergar, ser sensível, e assim, é como se você colocasse um óculos ou uma lente de aumento, não sei. Porque quando eu trabalhava textos com os meus alunos, eu estou voltando na questão do texto porque esse ano foi muito forte. Eu falei: esperai, vamos parar, o ano passado eu parei com a minha colega e falei com ela assim, está errado, a gente não está trabalhando texto direito com essas crianças. Espera aí, vamos ensinar primeiro? Vamos. Aí coletivamente, vamos, ou a partir de um reconto, de um filme, de uma história, de uma gravura sequenciada, não importa. Vamos discutir aqui? Vamos. Vamos supor, quando tem uma história, vamos discutir a história, o que passou na história? Vamos organizar as ideias com o nosso aluno, vamos levá-lo a perceber que eu preciso organizar as minhas ideias, o que eu preciso antes de escrever? O papel da mediação mesmo....Como a gente vai fazer isso? Coletivamente. Então vamos. Com textos coletivos, fez, fez, fez fizemos muitos textos juntos, depois propusemos agora vocês vão fazer. Eu dei ali um suporte para eles de como você faz um texto, de como você organiza as suas ideias, de como você vai ampliar a sua história, mesmo que seja um reconto, vamos lembrar dos fatos e detalhes. E aí isso eu chamo da função materna dei, dei, dei, oferecer todo o suporte para a realização da atividade, para só depois poder cobrar. Agora, você vai escrever, agora você vai andar com as próprias pernas. Feito, ali eu vou ver quem é que pegou alguma coisa, que construiu alguma coisa naquilo, e quem é que não construiu. Agora, vamos reestruturar. O que eu quero reestruturar aqui? Agora vamos reestruturar o texto. Então, no momento em que eu vou reestruturar, eu vou olhar o quê? Paragrafação, vou trabalhar parágrafos, pronto, eu estruture o texto no coletivo. Assim, nós elencamos passos, estratégias, que foi a teoria que subsidiou isso, eu estudei a respeito do assunto. Por quê? Dá trabalho dá, mas é assim. E aí reestruturamos, reestruturamos, faz e reestrutura, isso no coletivo ainda. E agora? Agora no momento que eu vi que alguns ainda, nem todos vão aprender assim. Aí eu tenho que chamar para um grupinho menor e trabalhar ali bem individualmente. Foi o que eu fiz, e que, deu muito certo. Vamos lá, tudo de novo, vamos lembrar, conta a história, vamos supor, a gravura sequenciada, vamos analisar, vamos contar a história. Cada um agora vai botar um título, todo mundo bota um título, vamos supor, um grupinho de cinco alunos, mas eu estou aqui mediando. Primeiro parágrafo, todo mundo escreve o primeiro parágrafo. Olhando lá, vamos supor, uma gravura sequenciada. Escreva, escreveram. Você lê, você lê, você lê. Pronto? Próximo, vamos mediando o que aconteceu depois? Vamos construir um segundo parágrafo para visualizar o que é parágrafo, início, final, ideia do parágrafo, a ideia central. Segundo, do mesmo jeito. Gente, eu trabalhei isso poucas vezes com esses que não tinham ainda construído isso, e foi sensacional. Então, assim, o que me fez trabalhar dessa forma foi a teoria, foi o conhecimento que eu adquiri. Mas que eu não posso ficar presa: não, fulano falou dessa forma aqui, tem que ser religiosamente assim. Não. Por quê? A essência, a essência do teórico, vamos supor, do Vygotsky, é para mim a interação, a mediação, eu não vou perder essa essência, mas eu tenho que abrir os meus olhos, porque vai chegar um momento, e eu estou aprendendo com o aluno, ele está aprendendo comigo, eu sou o outro também, eu sou o mediador, mas assim, tem uma intencionalidade. E assim, eu procuro ver, porque as pessoas colocam uma viseira, elas só enxergam assim de forma limitada e eu não posso. Se o conhecimento me deu tudo isso, eu tenho que usufruir dele ao máximo, eu tenho

que tirar o máximo dele. Então, assim, eu não posso também me apegar assim, não, eu só vou trabalhar o tempo... Outra coisa que eu fiz legal com a produção de texto foi sentar com um aluno que sabia produzir um texto, um texto com parágrafos bem estruturado... com aquele que ainda não estava muito claro. Eu falei: vocês vão fazer em dupla, então vocês conversem, conversem. Para quê? Para ele pelo menos visualizar que o meu colega ali está fazendo parágrafo, e o meu texto está todo sem parágrafo. Entendeu? Aí foi nesse momento. Então, é muito forte isso. E isso o que me trouxe foi o conhecimento, gente, não tem para onde eu falar assim, por quê? Porque eu vejo ainda colegas morrendo ou mandam aluno escrever um texto, coitados, do nada, fale sobre tal coisa. Para eu falar sobre tal coisa eu preciso, eu ter um embasamento, eu preciso estudar muito sobre aquilo para depois eu fazer uma dissertação sobre temas aleatórios que a criança não visualiza. Gente, é uma criança. Então assim, aí é essa visão, de que você pega um texto do aluno, aí é diferente. Como é que eu vou analisar um texto, o que eu quero no meu aluno, que ele aprenda, se não sei nem o que ele já sabe? Então é isso, eu acho assim, que é abrir os olhos mesmo, é essa sensibilidade, é essa afetividade, ficou muito forte, ficou muito marcado, a questão da interação, a questão da mediação, isso aí é assim, da reflexão da minha prática, da avaliação, para quê eu avalio. Então assim, isso aí tem que estar muito forte na prática de um professor. E assim, eu estou, nossa, eu acho que nesses quase vinte anos de carreira, eu acho assim que uns quatro anos foi que realmente, uns quatro ou cinco anos... porque você vem, os cursos, eles vão te abrindo os olhos. E eu procuro assim, por mais que o curso seja – porque tem curso que eu vou falar, é uma tristeza – mas assim, eu procuro tirar alguma coisa dali que seja para a minha prática. Mas nossa, essa trajetória toda, a cada ano você abre mais os olhos, você percebe mais coisas sobre o seu aluno investigando. E assim, nada disso, se eu não tivesse estudado, feito esses cursos, percebido que não tem nada pronto para mim, que *eu* preciso investigar, que eu preciso ter um olhar diferente, talvez nada disso serviria para mim. Mas através disso, e do meu querer também, do meu querer, que me abriu os olhos. E que hoje eu não tenho medo de ousar, de levar, de bater de frente e falar: isso dá certo sim, e eu vou fazer, eu fiz dessa forma e deu certo, mas eu vou melhorar, ou eu vou ampliar, ou eu vou rever, sabe, por conta desse conhecimento sim. Talvez eu não seja aquela professora que saiba, citar todos os autores importantes e é um problema muito sério, porque nem nome de filme eu decoro, eu assisto um filme, daqui a pouco eu não sei o nome, ou eu leio um livro e o autor depois eu esqueço a referencia eu acho que é coisa minha mesmo, eu não consigo, não é porque não tenha estudado. Mas assim, é um problema muito sério que eu tenho com isso, eu não sei explicar o que é... Aquele livro do autor tal, é muito isso, porque eu me atentei ao que está lá dentro, o conteúdo. Porque para mim o importante é ter usado o conhecimento, a teoria do fulano, e estar ali e estar dando certo, e aí você faz as suas adaptações para você não sofrer. Então, eu falo que é sofrer mesmo quando você trabalha sem conhecimento você sofre demais, você sofre, as coisas não dão certo, e você bota a culpa, como eu já falei, no aluno, na família, na escola, em todo mundo, e a uma boa parte da culpa é sua.

Eu te agradeço muito Professora, foi muito elucidativa a sua fala...

PROFESSORA B: Eu fico assim imaginando, graças a Deus que a gente vai ficando, sabe... Não sabe tudo, não sabe, vai atrás. Eu não gravo nome de autor nenhum, eu

sou péssima pra tudo quanto há essas coisas, mas eu tento fazer e assim eu quero realmente saber se realmente isso dá certo. Eu faço, sabe e quero ver mesmo, então assim, é essa consciência que eu falo que a gente em que ter e que graças a Deus eu vou fazendo, vou errando, vou voltando. E nossa que bom se tivesse uma pessoa pra ficar lá na minha sala falando “olha PROFESSORA B, você tinha que fazer dessa forma, não era desse jeito”, às vezes eu mesma lá na hora percebo “caramba, não era assim que eu tinha que fazer, mas agora vai, depois eu dou um jeitinho”, mas assim seria bom se tivesse alguém pra ficar lá olhando e no final falar “olha, você podia ter feito assim”, claro que tem a reflexão, tem a auto avaliação, mas o olhar do outro é importante e eu não tenho medo disso sabe? Eu estou aqui é pra aprender, muito tranquila quando a pessoa vem, eu sei que você tinha um objetivo, mas claro que você também observou outras coisas, mas assim é muito tranquilo pra mim.

Nós todos estamos em processo, eu parto desse princípio que eu estou num processo, você tá num processo e esse processo... Isso não é estagnado, o que eu sou hoje não é o que eu vou ser amanhã e se eu não tiver oportunidade de trocas, se eu não me abrir a essas trocas realmente, perde-se muito.

PROFESSORA B: E aí assim, eu estou com muito medo porque eu estou praticamente trabalhando sozinha, já tem algum tempo que eu tenho as ideias e vou colocando em prática e com a saída da minha colega de coordenação, chegou esta outra e ela é muito caladinha, ela não interage, eu falo e ela faz, entendeu? E eu estou ficando com muito medo disso, já tem assim... Aí assim, eu tenho medo disso de ficar muito querendo fazer só o que eu tenho a ideia e não tenho essa troca. O olhar do outro e tipo assim, “vamos fazer de outro jeito, vamos trazer outra coisa”, entendeu? Eu fico com medo de ficar assim muito que só eu fazendo e a outra pessoa tem que acatar. Porque tá bem parecido assim.

E assim fica um peso sobre a gente né?

PROFESSORA B: E eu não tenho sossego, eu sei que se é pra trabalhar aquilo eu tenho que pesquisar, eu tenho que ir atrás, entendeu? E aí eu não paro, fico assim essa coisa elétrica, propriamente só eu e eu percebo que... Falo gente e quando voltar, quando for o ano que vem, o ano que vem por quê? Porque esse ano eu não sei não, acho que vai ser dessa forma. Vai ser o que eu propor e o que eu achar e vamos embora. Eu tenho que ficar maquinando sempre assim, o que eu vou fazer na semana que vem, eu tenho que arranjar o filme tal, e eu já vou esquematizando, eu tenho que fazer isso... Entendeu? Tá faltando essa troca aí, e é ruim pra minha prática porque você quer queira, quer não você acostuma com isso de você tomar a frente e faz e você não tem o retorno de outra pessoa pra estar trazendo. Porque você tem que pensar em tudo, você tem que correr atrás de tudo. Já estou assim, já estou acostumada, propriamente e eu fico com medo disso de depois não querer escutar o outro, de não... Entendeu? “Ah não, o meu é melhor, eu não quero...” Entendeu?

Sim, eu sei. Imagino. PROFESSORA B olha, foi muito bom mesmo, muito bom. Obrigada.

PROFESSORA B: Obrigada a você, se precisar de algo mais estamos aqui.

ANEXO C – RESENHA DO VÍDEO USADO NA OFICINA

TRÊS VÍDEOS PARA REUNIÕES-REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Motivação de professores, preparação de reuniões pedagógicas, aulas, reflexões pessoais, são muitas as utilidades desse novo título agora oferecido aos professores pela Atta Mídia e Educação. Cada um dos três vídeos que compõem este programa abrem, por sua riqueza de imagem e pela amplitude dos conceitos, um imenso campo de reflexões sobre alguns dos temas mais importantes da educação contemporânea. Os três vídeos que compõem este material são: *As muitas faces do professor*: Mostra as diferentes perspectivas da vida do professor, inclusive dimensões pessoais inseparáveis de seu papel de educador; *A sala de aula transformada*: Apresenta novos paradigmas do ensino, novos tempos da Educação na entrada de um novo século; e *Tradição e renovação na escola*: O vídeo motiva uma reflexão fundamental na escola moderna - os limites entre o tradicional e o novo. O que é essencial e o que deve mudar na Educação? Na escola. Foi selecionado o vídeo “A sala de aula transformada” para a discussão nesta oficina.

ANEXO D – MÚSICA DA OFICINA

JOANA

(Rita Rameh e Luiz Waack, Álbum: Por que?)

JOANA ERA SISMADA MENINA INTERESSADA,

QUERIA TUDO APRENDER

PASSAVA O DIA INTEIRO ATÉ MESMO NO BANHEIRO

PENSANDO LER E ESCREVER,

UM DIA JOANA FOI PARA ESCOLA

E LOGO SEM DEMORA APRENDEU A LER,

E DESDE ESSE DIA TUDO QUE ELA VIA, LIA , REPETIA, RELIA E DIZIA:

COM A EU LEIO ANEL, ABELHA, ABACATE;

E ELEFANTE, T TOMATE, COM CA CACAU,

COM SA SABIÁ, COM GA GALINHA, GALO E GAGÁ,

OSSO É COM O, O RALO É COM RA,

COM CA CARANGUEJO E O DADO COM DA,

ÁRVORE, AMBULANCIA, ARARA, AVIÃO,

VACA, TORRADA, ANDORINHA, LEÃO,

ASMA, MOLEQUE, QUATI, BABÁ, CIDADE, DINHEIRO, ROÇA E ZAZÁ

ÉGUA, CLARA, JUIZ, AMENDOIM,

ALFABETO, ASFALTO, ROSA, CAPIM,

XICARA, CHUVA, CHÁ , XADREZ, CHAVE, CHINA, CHÃO, CHINÊS.

ANEXO E – TEXTO PARA OFICINA: DE NOVO AOS MESTRES, COM CARINHO

“Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, e o máximo de sabor...” Barthes

No último capítulo de nossa novela gastronômica, estávamos às portas dos restaurantes reais, dos quais saíam pessoas esqueléticas, amarelas, muitas delas mal podendo andar, tal era sua fome. Os teóricos da cozinha real, despedidos por justa causa, de malas prontas, diziam-se injustiçados, alegando que a aversão pela comida desenvolvida pelos frequentadores dos restaurantes reais, como resultado de sua culinária, havia sido plenamente compensada pelo fato de que todos saíam sabendo de cor os catecismos da consciência crítica. Prova disso era o fato de que todos se queixavam de azia – sendo que é bem sabido que a consciência crítica é, na maioria dos casos, a manifestação superestrutural da azia, sua causa infra-estrutural.

O rei contratou outros *chefs* para sua cozinha, e achou de bom alvitre fugir dos teóricos especialistas em coisas grandes (a menor unidade com que trabalhavam os dialéticos era “classe social”), e procurou teóricos especializados em coisas menores, pois a comida tem a ver com pessoas concretas, de carne e osso.

Vieram os especialistas em digestão. A melhoria foi grande, pois digestão e comida estão intimamente ligadas. Sua teoria era simples. Diziam que para se fazer comida boa é preciso compreender os processos digestivos, os processos pelos quais o organismo desconstrói e reconstrói a comida. Somente uma compreensão dos processos digestivos pode nos levar a restaurantes científicos.

Começaram por observar que os processos digestivos passam por fases distintas. A digestão de um nenozinho é diferente da digestão de um menino de 2 anos. O nenozinho não tem dentes. Encontra-se numa fase pré-mastigatória. Sua digestão só pode processar alimentos pré-mastigados. Um menino de 2 anos entretanto, já entrou na fase mastigatória. Prova disso são seus dentes. Pode mastigar alimentos sólidos. De seu cardápio, portanto, devem constar cenouras,

tomates, coxinhas de galinhas, arroz e feijão. Cada fase é distinta, sucessivamente, até os velhinhos, que entram finalmente na fase pós-mastigatória.

E assim desenvolveram receitas culinárias de uma forma peculiar e inovadora, ao contrário do que fazem as cozinheiras, ignorantes e nada sabendo de ciência. Embora tenham uma vaga notícias das fases do processo digestivo (pois sabem diferenciar mamadeiras, papinhas e bifês, jamais fritando bifês para o nenê e fazendo mamadeira para o patrão), o fato é que preparam seus pratos basicamente a partir de considerações de gosto. Mas “gosto”, como se sabe, é uma categoria não-científica, não podendo ser objeto de pesquisa. O fato é que não pode haver uma teoria “científica” da culinária que tome o “gosto” como ponto de partida. As cozinheiras, em vez de invocar uma teoria anterior para justificar seus pratos, orientam-se pela cara de alegria das pessoas, ao comer, e pelo “quero mais”. Sem que elas soubessem, sua epistemologia culinária foi pela primeira vez enunciada por Engels que disse: “*A prova do pudim é comê-lo*”.

Os novos teóricos da cozinha real, proibidos pelas regras da objetividade científica de levar em consideração o prazer e a alegria dos que comiam, concentraram-se na análise laboratorial dos resultados finais do processo digestivo, a fim de verificar se a digestão havia se processado de forma correta, alcançando resultados animadores.

Isso deu azo para que se desenvolvesse uma fantástica plethora de pesquisas e teses sobre o assunto, de tal forma que, dali para a frente, só se levavam a sério os cozinheiros que elaborassem pratos baseados nas várias fases operatórias da digestão. Cozinheiro, para ser respeitado, tinha de falar a linguagem dos processos digestivos e suas respectivas fases. Quem falasse sobre bacalhoda, feijoada, ensopado, galinhada, frango ao molho pardo, torresmo, moqueca, peixe na telha era logo desprezado como primitivo e perdia o emprego.

Cumprido relatar que o rei, monarca democrático, achava que o que era obrigatório para o povo teria de ser obrigatório para a corte. Por isso mandara embora o cozinheiro real, que nada conhecia de dialética e das fases da digestão, embora tudo soubesse dos prazeres da comida. E a partir daquele momento a corte inteira passou a comer a comida preparada pelos cozinheiros científicos, pelos

dialéticos e pelos digestivistas. Sob a culinária dos primeiros, a corte emagreceu e ficou chata. Sob a culinária dos segundos, recuperou o peso. Mas o monarca notou que ela não recuperou a alegria e os risos que marcavam os banquetes que o velho cozinheiro preparava, à semelhança de Babette. E o rei teve saudades dos tempos antigos. Mandou chamar o velho cozinheiro. E lhe perguntou o segredo da comida que ele fazia. “Majestade”, ele disse, “nada sei sobre dialética ou digestão. Só sei que a comida, para alimentar, tem de dar prazer ao corpo e alegria à alma. Culinária, majestade não é ciência. É arte, ao lado da música, da pintura, da escultura, da poesia. E o que sei é o seguinte: quando o corpo sente prazer e a alma sente alegria, a comida alimenta e o corpo fica forte...” O rei, convencido por experiência da verdade das palavras do velho cozinheiro, despediu os cozinheiros científicos e nomeou o velho cozinheiro artista “ministro da comedoria do reino”. E desde esse dia o povo comeu, gostou, engordou, ficou forte, e sua alegria não teve fim.

Essa é uma parábola que dedico aos que ensinam, porque ensinar é igualzinho a cozinhar. O professor é um *chef* que prepara e serve refeições de palavras a seus alunos. Durante anos consecutivos, nossos professores tem aprendido teorias científicas sobre a educação, achando que é assim que se formam professores. Existe, de fato, uma ciência da educação, como também existe uma ciência do piano. Mas a ciência da educação não faz um professor, da mesma forma como o conhecimento da ciência do piano não faz um pianista. Muitos professores maravilhosos nunca estudaram as disciplinas pedagógicas. Se os alunos refugam diante da comida e se, uma vez engolida, a comida provoca vômitos e diarreia, isso não quer dizer que os processos digestivos dos alunos estejam doentes. Quer dizer que o cozinheiro-professor desconhece os segredos do sabor. A educação é um arte. O educador é um artista. Aconselho os professores a aprender seu ofício com as cozinheiras.

ALVES, Rubem. De novo aos mestres, com carinho. In: **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.**

ANEXO F – TRANSCRIÇÃO DA OFICINA

PESQUISADORA: Bom dia Professoras, tudo bem? Então, hoje eu trouxe uma música pra a gente escutar, é uma música bem bacaninha do Cd “Porque” da Rita Rameh, está vinculada aqui na oficina eu vou começar hoje com ela pra a gente escutar e pensar um pouco sobre o aprender, o ensinar. [escuta da música] Na letra da música que eu distribui pra vocês tem uma correção a fazer, por favor, onde está escrito “arma”, é “asno”

PROFESSORA F: Eu entendi que era asma.

PESQUISADORA: É asno. Eu entendi arma, mas escutando melhor dá pra perceber. Então, pensando um pouquinho na “Joana” e é lógico que ela reflete muito do que as crianças com as quais nós lidamos, de alguns anseios que elas trazem. E aí eu gostaria de continuar hoje a nossa oficina, convidando vocês para discutirmos sobre os seus saberes e o trabalho pedagógico que vocês realizam. Esse trabalho que é direcionado a crianças como a Joana da música.

Aí para colaborar com nossa discussão, eu trouxe pra gente ler um texto do nosso Rubem Alves, talvez alguma que vocês já conheçam, “De novo aos mestres com carinho” de uma coletânea que está no livro “Entre a ciência e a sapiência” e... É um texto que traz algumas coisas interessantes Eu gosto do Rubem Alves ele é uma pessoa que tem mantido uma sensibilidade, ele consegue nos perturbar de alguma forma. No campo da reflexão é importante a gente não ficar achando que está sempre com a ideia certa e com o jeito certo quando tem tantos jeitos sendo discutidos, pensados, e quando uma parte da mídia está aí nos conformando o tempo inteiro sem incomodar, achando tudo muito bonito, então às vezes é importante alguém que bote o dedo na ferida ali pra a gente dar uma mexida e falar “opa, aqui dói e eu preciso pensar a respeito disso”. Então vamos fazer uma leitura assim, todo mundo lê um pedacinho, pode ser? Então eu vou começar.... [Leitura do texto: Anexo E].

Bom, então o texto, como eu falei é isso, talvez seja provocativo... Toca em alguns pontos interessantes. Esse texto aqui é o recorte do livro, no capítulo anterior, dessa novela gastronômica a que ele se remete, ele vem tratando exatamente dos especialistas em digestão e dos especialistas em alimento. Então pra dizer que uma hora é isso e outra hora isso já não tá funcionando e agora é outra coisa e aquilo então fica invalidado. Muitas vezes a gente lida com essa dinâmica dentro do processo educacional, dentro das escolas, por questões políticas e outras mais. Mas, e com relação exatamente ao conhecimento, ao saber, aos saberes que permeiam toda a nossa prática. Como é que vocês percebem e conseguem sentir esse texto?

PROFESSORA D: Como assim na prática?

PESQUISADORA: É, que tipo de sentido ele traz pra vocês com relação aos saberes que nós mobilizamos, utilizamos... A gente lida com saberes e é lógico que ele [o texto] vai aqui até ao extremo quando ele diz assim “aconselho aos professores a aprender seus ofícios com as cozinheiras”, não que seja ruim ou

menor aprender com as cozinheiras então assim, de alguma maneira em algum aspecto isso tem um pouco de verdade quando vem dentro do contexto do texto. E é lógico que a gente na prática sabe que essa não é a realidade, nós temos as escolas de formação, temos os espaços acadêmicos de formação de um jeito bem organizada e formalizada, enfim, mas ao mesmo tempo ele diz também o seguinte “a ciência da educação só não faz um professor, da mesma forma como o conhecimento da ciência do piano não faz um pianista”. Como é que isso chega pra vocês?

PROFESSORA D: Isso é o dia a dia que faz o professor, não é porque o cara é especialista que ele vai ser um bom professor em sala de aula, de repente ele pode não conseguir nada, ele tem a teoria, é especialista, tem educação, mas é um péssimo professor. Então eu vejo claramente e isso acontece mesmo, a gente mesmo na faculdade a gente vê muitos professores que sabem muito, mas eles não conseguem ser um bom professor. Eles conseguem ser um bom especialista, fazer textos maravilhosos, fazer artigos, mas não tem aquela... Vamos dizer “uma mão” que as cozinheiras tem, não é? Pra saber da quantidade de açúcar virando já dentro da panela sem ter que medir e consegue não adoçar demais.

PROFESSORA D: É não são só duas colheres tem mais uma coisinha, mais uma viradinha. Eu não sei, aí agora vem as minhas duas formações, tanto na formação de educação como eu tenho a formação de cozinheira, eu adoro cozinha. Então eu vejo claramente isso tem uma coisinha aqui que me chamou atenção foi o sentimento. Não fala, mas eu acho assim que tem alguma coisa a ver com o sentimento, com emoção, um carinho.

PROFESSORA L: Fazer com amor, dedicação, compromisso. Fazer com amor, ele fala da alegria né? Tem um momento que ele fala aqui que “o monarca notou que ele não recuperou a alegria e os risos que marcavam...”.

PROFESSORA F: Eu posso só fazer uma colocação? Com relação ao texto e assim ao que a gente vê, eu acho que tanto o rei quanto as políticas públicas de educação hoje em dia elas cometem um erro crasso que é desprezar um em detrimento do outro, se abandona o que se tem porque se acha que aquilo não é mais útil. Talvez o rei ainda tenha cometido esse erro porque ele demitiu todos os cientistas da parte da cozinha e ficou só com o cozinheiro. Então eu acho que ainda persiste um erro que as políticas públicas de educação também fazem, toda vez que se muda o governo manda todo mundo embora, tudo o que se pensava em educação estava errado e agora passa-se a pensar de outra forma. Então eu acho que aí é uma coisa muito complicada inclusive pra a gente dentro da escola, dentro do nosso trabalho porque muitas vezes a gente acredita porque se a gente está trabalhando a gente acredita no que tá fazendo e aí vem o novo governo, vem uma nova filosofia, novas formações e a gente tem que desconstruir tudo o que a gente estava fazendo porque aquele novo governo, aquela nova filosofia diz que aquilo ali não é mais o que a gente tem que utilizar.

PROFESSORA J: Viável

PROFESSORA F: Então eu penso que não dá pra abandonar o que se utilizava porque alguém acha que a partir daquele momento o que vai ser útil é o que aquela outra pessoa está dizendo. Então dá pra a gente conciliar um “cozinheiro” com um “cientista”, porque não? Porque não usar as duas coisas né? Porque não ter a teoria

e ter uma prática? Porque não aliar as duas coisas pra que a gente forme profissionais melhores, pra que a gente tenha atitudes melhores dentro de sala de aula. E porque tem que se abandonar políticas públicas tão boas quando se muda um governo porque mudou o governo então tem que mudar a filosofia?

PROFESSORA C: Sem escutar a base, sem escutar quem está realmente fazendo acontecer...

PROFESSORA F: Eu não concordo com isso. E é sempre assim, todas as vezes que se muda o governo não tem continuidade o trabalho das escolas.

Aí eu pergunto uma coisa que você falou, com base no que você mesma disse, você falou: “ e a gente tem que mudar tudo”

PROFESSORA F: desconstruir..

Desconstruir tudo. Aí eu pergunto, e a gente faz isso?

PROFESSORA M: Não tem como. Assim eu discordo dele quando ele fala que a gente tem que aprender com as cozinheiras. Eu acho que a partir do momento em que a cozinheira busca formação científica ela passa do senso comum e passa a integrar a formação ao conhecimento dela e juntar as duas coisas. Então eu discordo de aprender só com as cozinheiras, que talvez representem a prática. A gente tem sim que ter aprendizagem científica, porque a teoria dá fomento pra a gente ampliar a nossa prática, então a gente não tem que ser nem só uma coisa nem só outra. Concordo com a Professora F quando ela fala das metas das políticas públicas, das propostas de formação, porque sempre faz uma dicotomia, do antigo vem um novo, mas depois a gente acaba juntando, pega um pouco do antigo do silabando, do método fônico, pega um pouco do construtivismo e vai juntando e vai construindo a nossa prática, mas tudo o que deve subsidiar isso é a formação teórica. Eu julgo muito importante porque ela nos ajuda a compreender os processos de aprendizagem, como a criança aprende. O professor que não tem formação científica, tudo bem, ensina muitas coisas e dá certo, muita coisa dá errado, mas ele não sabe justificar porque aquilo deu errado, porque o aluno não aprendeu. Se ele tem lá o conhecimento científico ele sabe entender, por exemplo, as fases da escrita, porque o aluno tá silábico, o que eu faço pro aluno sair desse nível e ir pra outro nível. Se o professor não tem conhecimento da psicogênese ele vai dar atividades, o aluno vai aprender, mas ele não sabe justificar, ele não sabe explicar porque, como aquilo ocorre, e muitas vezes a intervenção deixa de ser adequada, perde-se tempo, ele fica fazendo por tentativas.

Isso o que você falou Professora M é interessante...

PROFESSORA M: Mas a pessoa que não tem uma certa compreensão, um grau de instrução vai achar que ele disse isso “você tem que aprender com as cozinheiras”, você tem que manter o senso comum porque é aquilo que dá certo, que agrada.

Gente a ideia é provocar mesmo o nosso pensamento sobre o assunto. E o Rubem Alves tem essa característica ele vai de um extremo pra outro extremo pra provocar.

PROFESSORA D: (BATENDO NA MESA) Dá certo sim, é como eu falei. O lado da emoção... E nem todo especialista, eu concordo plenamente com o que ela falou, tem que juntar as duas coisas. Agora dizer que não concorda, que a cozinheira não,

you tá pecando do mesmo jeito, você tá levando só pro lado do especialista. Eu acho que tem que casar os dois, por que...

PROFESSORA M: Foi o que eu falei no contexto, que a cozinheira tem que buscar o conhecimento teórico e vai ampliar... Eu discordo com essa frase nominal, com a frase.

PROFESSORA D: Não é por aí...

PROFESSORA F: É sim, não basta só gostar, ter amor, tem sim que saber teoria, saber fazer...

PROFESSORA D: Isso que ele colocou das cozinheiras eu acho que é o lado da emoção e do gostar de fazer e ir fazer.

PROFESSORA M: Não adianta só colocar açúcar se não vai te dar azia, diabetes...

PROFESSORA C: Eu posso ler uma frase aqui do texto quando ele pergunta para o cozinheiro que tinha sido demitido, qual é o segredo da arte dele, e ele responde: "Quando o corpo sente prazer e a alma sente alegria a comida alimenta e o corpo fica forte", então nesse sentido aqui que é do prazer e da alegria. É o que eu acho que tudo bem a gente tem o conhecimento científico, a formação, mas a gente tem que ter também aquele feeling mesmo, aquela forma de tocar o aluno que não é só com a teoria... e aí é o que eu entendo também quando ele diz na questão dos professores buscarem aprender algo com as cozinheiras.

PROFESSORA M: Que é a teoria e a prática junto.

É o que a Professora M colocou lá no início porque na verdade cada um de nós que formos falar do texto vamos ter um filtro, esse filtro é aquilo, como a Professora D falou que tem as duas formações e mobiliza tudo isso pra poder ensinar ou para cozinhar. Então você acaba mobilizando seu aporte de saberes então cada um de nós vai entender mobilizando de uma forma. Este não é um texto que eu concorde cega e plenamente, mas eu acho que ele traz boas questões pra a gente elaborar.

PROFESSORA F: Pra reflexão...

Isso refletir, elaborar boas questões exatamente esse que é o objetivo aqui.

PROFESSORA M: É o que ele coloca também, você não pode ser só teoria, não poderia ter só cozinheiro científico como também não poderia ter só... É tanto que ele fica trocando né? Ele fica experimentando uma coisa e outra é como as políticas públicas, é uma coisa bem louca pra no fim ele concluir.

PROFESSORA F: Eu acho que uma coisa muito importante que ele coloca aqui no finalzinho da primeira página é assim "as cozinheiras ao invés de invocar uma teoria interior pra justificar seus pratos orientam-se pela cara de alegria das pessoas ao comer e pelo quero mais, sem que elas soubessem sua epistemologia culinária foi pela primeira vez anunciada por Engels que disse 'a prova do pudim é comê-lo'". Então assim, mesmo sem saber a teoria elas estavam aplicando, não que isso as exima da responsabilidade de procurar melhorar e isso aqui eu estou entendendo como professora. Não que eu tenho feeling, eu gosto, eu sou boa professora, eu percebo quando o meu aluno tá aprendendo? Se eu vejo na carinha dele que ele não está aprendendo, eu tento mudar a como forma que eu estou ensinando pra ver

se eu consigo alcançar aquele aluno apenas no achismo? Não só isso que basta, que a gente também procure a parte teórica. E ele tá colocando justamente nessa parte, mesmo que a gente sem saber faça isso que a gente perceba que isso é importante.

PROFESSORA C: Pra melhorar a nossa prática, que eu acho que a maioria de nós aqui eu creio que ninguém passou por um concurso por ser... Já depois de ter a graduação, a maioria aqui ou não? Que passou pela seleção da secretaria. Então, o que aconteceu? Quando nós assumimos [o cargo de professora após concurso] nós tínhamos o magistério [Nível Médio] que era uma formação que não é tão sólida e científica quanto a que nós temos hoje. Então nós partimos do querer saber um pouco mais, a partir do que a gente sabia ali no tratamento com o aluno, que a gente olhou pra trás e viu que só o que eu tenho de magistério não vai sustentar. Pra eu poder avançar eu vou precisar buscar mais.

Eu acho que uma coisa interessante aqui também é a gente perceber, que a gente tem uma tendência de sempre estar excluindo uma coisa da outra. Onde cabe isso não cabe aquilo, onde isso tá não tá aquilo. E isso não é por acaso também, isso tem uma razão e eu acho que essa dupla responsabilidade do professor em conseguir estar fazendo esse diálogo. Não é simples de jeito nenhum, é um elemento a mais de responsabilidade mesmo, de perceber, de ter esse feeling, de estar vendo como é que as coisas estão se encaminhando mas tentando promover uma resposta nova pra questões que são antigas, pra interrogações que são anteriores. Como é que eu estou mobilizando essas coisas que nós colocamos aqui, teoria e prática dentro do meu processo de sala de aula? Mas assim, aonde eu chego nisso? Eu chego exatamente nesse diálogo necessário entre teoria e prática, repensando e fazendo de novo, mas tem que ter a coragem pra poder repensar e fazer de novo, parar tudo. Eu acho que essa coisa do perceber ali na prática é que às vezes a gente não consegue perceber e aí sofremos, sofre a gente, sofre as crianças porque elas continuam sem conseguir fazer e a gente continua passando, avançando sem perceber que eles estão, como diz no texto aqui, “emagrecidos e chatos”, a corte ficou emagrecida e chata por essa questão de lidar com saberes, com sabores também porque não dizer assim. Alguém ainda gostaria de falar sobre o texto? Então vamos passar para o vídeo que acrescenta algumas questões... (Vídeo)

Então gente, Pra vocês como é que chegou esse vídeo agora? Pela discussão que a gente já tinha iniciado sobre o texto que lemos e como é que chega ao grupo agora essa discussão que ele coloca sobre sala de aula, a de antes, a de hoje...

PROFESSORA M: Essa prática de sala de aula é muito difícil, e na nossa realidade ainda se torna mais difícil porque não dispomos de muitos daqueles equipamentos como internet, biblioteca, passeios,

PROFESSORA J: Sala de aula grande.

PROFESSORA M: Igual as laranjas, vai trabalhar contagem as laranjas estão disponíveis pra você fazer as contas e depois fazer o suco e depois degustar. Então assim, na realidade é uma prática difícil, difícil pra a gente professor, primeiro pelo ambiente em si depois porque exige outros requisitos que a gente não tem. A gente acaba ficando mais no teórico do que na prática. Igual a cena do mar, o passeio na

praia, a conversa com os pescadores, é difícil essa prática. É muito bonita mas ainda acho que é uma coisa longe da realidade das escolas. A horta também, a horta nas cenouras.

PROFESSORA F: Para mim, a sala de aula pode ser em qualquer lugar. Não que a gente tenha que se limitar a nossas limitações, mas que a gente possa enxergar que qualquer parte do ambiente seja da escola, seja da vida, seja na rua, pode ser uma sala de aula. Eu interpretei com esse raciocínio, não que a gente se limite às coisas que já nos prendem, às coisas que mantêm a gente naquela mesmice, na falta de recurso, naquilo que a gente tá careca de saber. Principalmente a gente que trabalha em escola pública e sabe que os recursos são esses mesmo e não tem pra onde fugir, mas que a gente consiga enxergar que a sala de aula vai além das quatro paredes, vai além do quadrado e daquele formato inicial que ele colocou no vídeo, da lousa na frente, do professor sendo dono do saber e dos alunos enfileirados. Que a gente consiga enxergar a sala de aula em qualquer lugar onde a gente estiver, quando a gente tiver no campo, quando a gente tiver no recreio, quando a gente tiver na sala de vídeo, quando a gente tiver no parquinho, quando o aluno tiver vindo da casa dele pra escola, quando ele estiver na casa dele, quando ele estiver num passeio que a gente consiga proporcionar ou quando ele estiver lanchando, em qualquer momento a gente consiga enxergar a sala de aula. Eu interpreto dessa forma o vídeo.

PROFESSORA B: A sala de aula é um local de diversidade, complexo, como colocou no final passam muitas vidas numa sala de aula e a gente pode trazer esse mundo pra sala de aula também. Nada nos impede, por mais que não tenhamos toda a tecnologia, mas assim, a vida está na sala de aula. E a diversidade por trás de cada aluno existe uma vida, uma família, todo um ser humano complexo com sua família e assim, estão ali prontos pra aprender, com várias histórias. E assim, nada nos impede de estar trazendo esse mundo também pra eles, porque a gente se limita “Ah não a gente não tem isso...”. Realmente eu vejo, passou o vídeo ali e eu pensando dentro da minha sala de aula que eu não tenho espaço, um ambiente pequeno e eu tenho que revirar minha sala muitas vezes,

PROFESSORA M: A gente acaba atropelando as mochilas...

PROFESSORA B: Então, viro uma mesa, hoje eu vou deixar assim, essa semana eu vou deixar assim, depois eu faço um grupo pra ver se está realmente bom, pois é um ambiente que não é legal, é desagradável, é apertado, mas eu tenho que trazer pra eles um pouco desse mundo aí fora. Então independente disso, se fosse um ambiente melhor eu acho que seria muito melhor, até a Professora estava lá observando coitada, não tem lugar pra ela ficar. E assim, por conta da disposição que eu coloquei a sala né, então a gente vai pensando nos diversos modos pra que você vai trabalhar tal coisa você tem que botar a sala daquele jeito. Antigamente eu tinha horror a colocar os meninos separados ou atrás do outro, mas quando a gente vai construindo esse conhecimento ao longo dos anos a gente percebe que se tem um objetivo nada te impede de trabalhar dessa forma. Mas eu percebo que a sala de aula traz várias histórias e a gente tem sim que trazer esse conhecimento deles pra sala de aula. Eu sei que é complicado, igual a Professora M colocou, é muito complicado mesmo, mas estão aí e por trás igual a Professora F colocou existem

histórias, diversidades mas eu estou aqui pra trabalhar com esse conhecimento também.

Uma coisa que assume uma centralidade na escolha do vídeo é que existem muitas dificuldades pra se produzir um material dessa qualidade e uma das dificuldades passam pelo direito autoral da imagem. Isso é muito complicado de se conseguir, então quando se consegue um material reunido assim você não pode nem pegar um material desse na internet aleatoriamente porque você corre riscos e é uma coisa bem delicada então a gente acaba tendo que ter muito cuidado. E esse material aqui é material do congresso que acontece todos os anos nas escolas particulares. Um congresso grande que circula o Brasil. Quando eu vi pela primeira vez eu falava nossa é muito longe da nossa realidade como um todo, mas tem uma virtualidade presente no vídeo que é a prática pedagógica que acontece em qualquer sala de aula, seja ela a sala de aula que acontece na escola rural que a gente já visitou em baixo da árvore, seja ela a escola particular. Então nesse ínterim você tem uma série de mudanças, mas tem uma virtualidade que é universal da sala de aula, professores e alunos. E aí dentro desse universal, professores e alunos, a gente vai ter construção de uma prática. Como a nossa oficina hoje é sobre saberes e práticas eu fiz umas perguntinhas pra ir pontuando as discussões. São aquelas perguntas só pra a gente pontuar nossas conversas. A primeira é essa aqui, *quais são os saberes importantes para a sua prática?* Então, dentro daquele momento da sala de aula, dessa relação que se estabelece, dessa prática que é uma coisa que nós estamos ali construindo todos os dias, já falamos aqui de trazer a teoria, trazer a prática, já foi assunto comentado. Então quais são os saberes que são importantes? Quais saberes são importantes para a sua prática dentro da sala de aula?

PROFESSORA A: Acho que saberes científicos, do senso comum, o da vivência de todo dia ali na aula, tanto um quanto o outro são muito importantes pra prática na sala de aula.

PROFESSORA B: Eu acho que é o que a PROFESSORA A colocou, o conhecimento vinculado a prática porque a prática e o conhecimento, o conhecimento e a prática não podem separar.

PROFESSORA J: Eu preciso saber quais são as minhas metas.

PROFESSORA B: Isso metas! Reflexão que também...

PROFESSORA J: É, refletir como atingir essas metas.

PROFESSORA B: Porque no cotidiano, na rotina a gente às vezes está tão habituado a aquilo o tempo todo que não para pra refletir, “Esperaí...será que é por aí mesmo?”

Não precisam ficar muito preocupadas em encontrar uma resposta redonda não gente. É só pra a gente ir falando, ir pensando mesmo, mobilizando isso. Igual a Professora J colocou a questão das metas, que são importantes e às vezes elas ficam muito guardadinhas na primeira página do caderno né? Às vezes acontece isso de a gente nessa rotina que a Professora B colocou a gente acaba deixando-as lá e de repente fica meio assoberbado, meio

desesperado, mas quando olha e volta nas metas a coisa se organiza porque a gente percebe que tem um fio conduzindo ali o trabalho.

PROFESSORA B: Metas, objetivos por que...

PROFESSORA A: Eu acho que entra até os procedimentos de como fazer, saber como fazer. Você tem que saber fazer também.

PROFESSORA C: Saber fazer, planejar o buscar. Se eu não sei como é que eu vou fazer isso eu vou correr atrás.

PROFESSORA F: Saber ser, saber fazer...

PROFESSORA A: entra aí o Edgar Morin, sete saberes...

PROFESSORA B: Pesquisa é meio de conhecimento também.

Bom então vamos agora ver se a gente consegue aprofundar. Como é ser um mediador de saberes? Lá na prática...

PROFESSORA C: Aí agora eu lembro da cozinheira do texto, mediador dos saberes é que você vai saber o tempero que você vai usar, a dosagem certa pra poder sair a refeição completa ali e ter as carinhas sorrindo.

PROFESSORA F: Como é ser mediador de saberes? Acho que primeiro de tudo a gente tem que ser um observador. Sem a gente observar não dá pra a gente mediar nada.

PROFESSORA C: Saber em que chão tá pisando. Qual é a ansiedade, saber o desejo.

PROFESSORA F: É a leitura do que tá acontecendo.

PROFESSORA B: O diagnóstico.

PROFESSORA C: o diagnóstico, exatamente.

PROFESSORA A: Saber desenvolver estratégias para que o aluno desenvolva e se aproprie desse saber.

PROFESSORA E: Sem desprezar o conhecimento que ele traz. Tem uma história que conta, não to lembrando direito dela, que fala do “nois mudemos”, o menino sempre falava errado e a professora sempre questionava, e ele era muitas vezes ridicularizado e desistiu de estudar. Um dia ela atravessando a rua encontrou um carroceiro, e ele “oi, tudo bem?”, ela falou assim “eu te conheço?”, “sim, não lembra de mim não? Eu sou o “nois mudemos””, ela abaixou a cabeça e foi pensando que se ela tivesse revisto aquela prática com aquele aluno poderia ser diferente.

Tem uma fala que apareceu no vídeo que diz assim “as coisas que passam por nós passam pela sala de aula”. As coisas que passam por nós passam pela sala de aula, ele fala isso, e aí ele fala, no nosso corpo, na nossa emocionalidade, na nossa história isso tudo passa pela sala de aula, o que vocês acham? Será que isso é uma verdade tanto para o professor como para o aluno ou só para o aluno, só para o professor?

PROFESSORA F: Depende de como você enxerga a sala de aula

PROFESSORA J: A gente vê, por exemplo, quando um professor é agitado a sua turma é agitada. A minha turma é minha cara, muito agitada, por mais que eu tente eu sou uma pessoa agitada então é reflexo. Você vai na sala, por exemplo, da minha colega, é uma turma mais calma porque ela é mais calma. Gente! Os mesmos alunos dela ano passado, agora são meus e eles nem se mexiam, agora se mexem até demais!

PROFESSORA C: Será?

PROFESSORA J: Eu não sei, só sei que a impressão que eu tenho é que o nosso estado de espírito também atinge o aluno, quando você tá muito chateada, muito com problemas de fora você acaba... não adianta você dizer que o problema fica lá fora porque não fica, de alguma forma isso reflete na sua sala, mesmo que você não fale o seu jeito já demonstra, então o seu aluno sente. Da mesma maneira eu seu aluno traz uma carga de casa e que ele não vai dar conta de separar menos ainda do que a gente porque ele é uma criança então traz tudo pra sua sala também. Passa por ele, passa pela gente e isso interfere em tudo, interfere no saber dele, interfere no aprendizado dele e no meu, no dele e de todo mundo.

PROFESSORA C: Eu concordo na segunda parte, mas dizer que é a cara do professor não.

PROFESSORA F: Às vezes, a turma fica meio maluquinha também.

PROFESSORA C: Tá, mas aí no ano seguinte não é o professor maluquinho.

PROFESSORA F: Aí eles vão acompanhar.

PROFESSORA C: Mas não vai ser... Mas aí não é a turma.

PROFESSORA J: É o que?

PROFESSORA C: Assim, a turma ali pode ser a mesma turma que era da COLEGA, por exemplo, ano passado que hoje está com a Professora J, por exemplo.

Mas eles são os mesmos alunos?

PROFESSORA F: Mas eles não estão os mesmos.

E você é a mesma professora?

PROFESSORA J: É também não...

PROFESSORA F: Eu falo que eu influencio as minhas turmas porque normalmente as minhas turmas nunca são assim aquela turma calma... Mas eu nunca paro pra ver como eles estão no ano seguinte, mas falo que comigo a turma é sempre agitada, a gente faz mil e uma coisas, não sei o que, não sei o que. Eu achei muito engraçado que eu entrei na turma da colega pra substituir e vários alunos da turma dela foram meus alunos no ano passado na outra turma aí na hora que eu entrei a primeira coisa que eles perguntaram “vai ter aula de culinária?”, pelo amor de Deus, eu acabei de pisar na sala. Porque ano passado nos meus momentos na turma eu dava aula de culinária junto com o conteúdo uma vez por mês e aí a primeira coisa que eles perguntaram “vai ter aula de culinária?” eu falei “gente, eu acabei de entrar, dá um tempo” e eles já começaram a se agitar, ah porque a aula de culinária, você podia voltar a dar aula de culinária pra a gente. Então assim, esse ano mesmo tem

uma turma, eu entro e eles já começam a se agitar uma turma de 15 alunos, e eu falei a culpa é minha.

PROFESSORA C: Agora eu acredito que nós deixamos marcas, nós deixamos marca em cada aluno que passou pela gente

PROFESSORA A: Com certeza...

PROFESSORA C: A gente deixa marcas positivas ou negativas que vai até mudando o nosso desejo de ser professor, por exemplo.

PROFESSORA F: Ôh!

PROFESSORA C: Vamos lembrar passada que nosso desejo de ser professor, cada professor que passou pela gente não deixou uma marca também, alguns a gente nem lembra, mas teve outros que deixaram marcas na gente, e eu acredito que é a mesma coisa com os nossos alunos, desde os pequenininhos que estão lá com quatro anos, cinco anos, seis anos. Ontem fiquei lá no final até 06:30 com um aluno seu, e aí passou aquele outro aluno, lembra daquele aluno? Muita gente lembra dele, ele é o mesmo só cresceu. Colocou a cara lá no portão “e aí tia”, “oi menino, como é que você tá?” e assim, passou pela gente.

PROFESSORA M: Eu acho que quando ele fala que o que passa pela gente passa pela escola porque na realidade os alunos trazem o mundo de fora pra dentro da escola e levam o mundo da escola porque o que se aprende na escola você aprende lá fora, então tem sempre essa dialética entre o mundo lá fora e o mundo da escola. Mesmo que na escola, falam que a escola tá atrasada, a escola tá lá atrás em relação às tecnologias que estão lá fora, infelizmente a escola não acompanhou o desenvolvimento como lá fora. Mas quando ele diz isso que o que passa lá fora passa aqui dentro é exatamente essa troca, eu venho da rua trago algo que eu vi, algo que eu conheço, que eu sinto aqui dentro com meus colegas, que eu sinto com a minha família então tem essa relação de fora para dentro, de dentro pra fora, e é nesse sentido. Então hoje em relação aos saberes que a gente têm que ter, a gente tem que entender um pouquinho de tudo do ser humano, da formação do ser humano, do comportamento, das formas de aprendizagem, das metodologias de ensino. E no ensino médio exige mais ainda do professor do que na alfabetização. Aqui na escola a gente tá muito centrado na alfabetização, e lá tem toda aquela discussão de ética, de moral, de política que as outras séries demandam. Não é que a gente não precise trabalhar, a gente trabalha mas é com menos ênfase do que lá...

PROFESSORA A: Mas a gente trabalha os valores...

PROFESSORA E: O que é mais interessante é falar que deixa marcas né? E é muito interessante a gente fazer essa reflexão de um ano pro outro quando a gente consegue acompanhar um aluno que foi nosso, uma turma que foi nossa mesmo que ele se divida, mas você consegue acompanhar a história um pouquinho de cada um. Esse ano eu vivo isso aqui porque eu trabalhei na creche, ano passado e muitos dos meus alunos estão aqui no primeiro ano e como é gratificante ver que a sementinha que eu plantei ali está dando frutos, aquele aluno, por mais pequena aquela coisinha que você ensinou pra ele, ele conseguiu colocar na vivência dele, no mundo dele. Então assim, é muito bom a gente não só fazer o nosso trabalho em sala de aula, mas parar pra refletir no próximo ano como será que a sala daquele

aluno vai estar, vai estar mais agitada, será que conseguiu internalizar aquilo que você ensinou pra ele?

Vocês tocaram numa parte interessante que foi a questão das marcas. A gente leva... Será que a gente mobiliza, ou leva marcas da nossa vida enquanto alunos para esse momento do trabalho pedagógico?

GRUPO: Sim. Com certeza...

E aí então junto com essa pergunta... Então como é que os saberes então fazem sentido para você? Já que você professor tem uma trajetória como aluno, você chega em um momento em que agora ocupa, o lugar inverso, estava como aluno e agora está como professor. E esse saber, essa trajetória que foi mobilizada, que marca, como vocês falam, como é que isso faz sentido pra vocês? Como esses saberes todos fazem sentido na sua prática?

PROFESSORA D: Eu na minha prática lembro muito da minha vivência enquanto aluna. E aquelas coisas que marcaram, então quando chega na prática e de repente eu estou com um problema com um aluno ou estou com um impasse ou alguma coisa eu lembro como os professores faziam antigamente e o que eu não devo fazer. Aí eu lembro dessa forma entendeu? O que eu não devo fazer, o que eu gostaria que o professor tivesse feito comigo e não fez naquela hora, então eu faço isso com o meu aluno e geralmente dá certo. E em um momento dando aula pro quinto ano e no quarto ano também eu converso muito com meus alunos e levo essa coisa de quando no meu tempo como era o professor, a relação e o que eles ganham hoje em dia e o que eles também perdem. Então eu tento lembrar como era na minha vivência de aluno, o que os professores não fizeram comigo e o que fizeram mas que não era legal, que constrangia e que eu não devo fazer, assim eu vou mediando e acho que dá certo.

PROFESSORA F: Eu penso assim, às vezes essas marcas são tão profundas que elas agem positivamente e negativamente na gente. Às vezes elas fazem o que a Professora D falou, quando a gente é influenciado negativamente e a gente se dá conta disso a gente decide: “Não, eu não vou fazer de tal forma porque isso pra mim não foi legal”. Mas muitas vezes as marcas são tão profundas que a gente não se dá conta que aquilo foi ruim. Na verdade a gente sabe que foi ruim, a gente não gostou da experiência, mas aquilo tá tão intrínseco na gente, tão arraigado que a gente age da mesma forma. E tem também as marcas positivas, aquilo que fez bem e que a gente quer fazer igual, “Puxa, isso foi tão legal, eu gostei tanto disso, aquele professor, eu admirava aquele professor, a postura dele e eu quero fazer parecido, sei que não vou ser igual mas eu quero adotar uma postura parecida com a postura que ele tinha”. Então tem o lado positivo, mas essa questão negativa de você não se dar conta e estar fazendo a mesma coisa isso é muito sério... E às vezes você demora a cair em si que você tá fazendo a mesma coisa que fizeram com você, é horrível.

PROFESSORA E: As marcas são tão graves que eu fiz o magistério e me deixaram tantas marcas que eu passei muitos anos fora de sala de aula porque eu não me via capaz de ser professora. Não que eu não conseguisse dominar uma turma, ensinar, mas pelas coisas que eu vi que não consegui fazer. Por exemplo, as minhas amigas conseguiam fazer um cartaz perfeito com a letra linda e quem não conseguia era muito desprezado, eu nunca consegui. Então como é que eu vou ser professora?

Minha letra é muito feia, então eu fiquei com aquilo na minha cabeça durante anos e anos.

PROFESSORA F: E às vezes a gente tá cobrando isso dos alunos né “Nossa, mas que letra feia” do mesmo jeito que a gente passou, sem perceber que aquilo fazia mal pra a gente.

PROFESSORA E: Eu falava pra minha filha, sempre tinha questionamento nas reuniões da letra dela. Um dia eu falei pra professora dela, falei “Professora, eu nem gosto de falar muito com a minha filha porque a minha letra é muito feia”, “Ah, mas você não pode dizer isso pra ela”, “Mas minha letra é muito feia e sempre foi motivo de eu me desprezar, de eu achar que eu não era capaz porque a minha letra era muito feia e eu acho a letra dela muito mais bonita do que a minha porque eu fui muito perseguida pela minha letra e hoje eu vejo que a minha letra não é obstáculo pra eu ir a diante”, entendeu? Que não me faz menor que outra pessoa.” Então a gente tem que pensar bem as colocações que a gente faz pros nossos alunos pra ver se a gente não vai deixar uma marca dessa que vai... A minha demorou dez anos.

PROFESSORA F: A gente tem que se dar conta do que está fazendo.

PROFESSORA D: Vocês estão falando uma coisa muito séria.

PROFESSORA B: Uma coisa interessante, assim, vocês estão falando e eu lembrei. Quando eu estava na terceira série tinha uma menina que falava assim: “Olho rasgado, olho rasgado” [a professora é de descendência japonesa] e eu era muito tímida então eu não tinha coragem sequer de ir lá falar pra professora. Aí ela me chamou assim e um dia eu falei: “E você? Seu olho de sapo!”. Ela tinha um olho verde, um olho grandão e ela no mesmo momento foi lá “Professora, a colega está me chamando de olho de sapo!”. A professora me chamou, me deu um sabão e eu simplesmente abri a boca a chorar. Fui para casa e a minha mãe logo viu que tinha chorado e perguntou o que foi. Eu falei “Não mãe, a menina todo dia me chama de olho rasgado, e aí hoje eu chamei ela de olho de sapo, e aí ela falou pra professora e a professora me deu uma bronca e eu morri de chorar”. No dia da reunião a professora “Ah, porque a Professora B não sei o quê...”, e minha mãe falou “É, mas a menina vem chamando ela há vários dias de olho rasgado e ela então respondeu”. Então assim, hoje com esse fato eu tenho um cuidado quando acontece alguma coisa de um aluno com o outro porque às vezes um não sabe falar o que aconteceu e aí você chega lá no outro que bateu e já descasca ele. Então eu vou ver os fatos, ainda levo um tempo pra fazer uma acareação, trago o outro, olho no olho para não ser injusta. Então às vezes eu perco muito tempo nessas questões na minha sala porque igual ontem mesmo, a Professora H chegou e falou “olha os dois alunos estão sem recreio porque bateu num menino, não sei se foi da Professora J ou não sei de quem e estão lá”, e eles calados, mas eu sei quem são os dois, aí o outro virou e falou assim “É, mas o fulano lá bateu primeiro na gente”, e eu falei “Porque você não falou então pra diretora?”, e aí o outro ficou calado e o outro começou a rir, “Amanhã, eu vou saber disso, vou pegar o menino e ver”, comentei. Falei com o pai e falei com a mãe “Olha, eu não sei exatamente o motivo, mas eu vou investigar primeiro”. Porque gente eu não gosto desse tipo de injustiça, eu acho que eu fui tão injustiçada nessa parte e marcou, marcou demais em mim. E aí hoje eu procuro não fazer essas injustiças com os meninos, vou atrás, pergunto, escuto, “Ah, lá no

futebol fulano me deu um chute”. “Lá no futebol? Estava jogando? Como que foi?” Antes de dar aquela bronca, é melhor conversar, ouvir, porque o professor geralmente faz igual um trator, passa por cima e não quer nem saber não.

PROFESSORA A: Igual quando o aluno já é marcado então, que já é aquele que tem um comportamento.

PROFESSORA F: Eu trabalhei muito tempo com classe de aceleração e aí eu falava muito isso com os meus alunos, eu falava pra eles “você já são marcados como os bagunceiros da escola, se você tiverem perto de qualquer confusão, mesmo que você não estejam na confusão só de você estarem perto a culpa é de você”.

PROFESSORA A: Quase sempre quando você pergunta, a gente descobre que tem uma outra história por trás. Lá na minha sala eu também tenho essa mania, eu nunca vou logo brigar e quando alguém chega “Tia, fulano me bateu”, eu sempre pergunto “Porque ele te bateu?”, “Ah, eu bati nele bem fraquinho tia ele me bateu forte” e eu “Ah, mas você bateu, provocou né?”, nunca começou naquele ali na hora que veio fofocar, sempre teve uma coisa anterior.

Isso que vocês estão falando é interessante. Então assim, será que a forma com que a gente constrói esse sentido sobre os saberes ela vai estar influenciando nossa prática?... É importante que a gente tenha essa em consciência? e essa discussão encaminhou pra esse momento interessante, vamos fazer um pequeno resgate... a falamos no começo, sobre a relação que vai se estabelecer em sala de aula. Independente de ser ela dotada de todos os aparelhos tecnológicos, independente de ser ela a sala de aula mais precária porque o que vai acontecer ali dentro, aquela relação é bem marcada por muitas dimensões, muitas influências ao redor. Então quando a Professora F tocou na questão de “se dá conta disso” que acontece em sala de aula, o que é esse “se dar conta” pra vocês?

PROFESSORA E: Se dar conta é quando a gente consegue colocar na prática, por exemplo, eu detesto dever de casa, pra mim é um trauma dever de casa, eu não gosto de passar e quando as minhas filhas levam pra mim é o maior tormento da minha vida o dever de casa. Ora, uma professora falando isso? É, Porque a gente chega tão cansada, eu sou uma pessoa que trabalho, tenho casa, filhas, então eu tenho muito pouco tempo e pra mim é um momento tão sacrificante tanto pra elas como pra eu sentar ali 11 horas da noite, ontem eu terminei de fazer dever com minhas filhas era meia noite. Porque assim, quando a gente não tem muito tempo um pouco tempo se transforma em muito tempo e isso se transforma em trauma. Eu acho que eu acabo passando isso pra elas também, “dever de casa de novo, pelo amor de Deus, eu não acredito”. Porque sempre vai precisar da minha ajuda, e por mais que eu tente tem dias que eu não dou conta, ontem a minha filha está aprendendo divisão, eu não sei como ensinar divisão, eu tenho que aprender primeiro. Porque eu falei “não adianta eu fazer o dever pra você, se você não entender eu tenho que aprender como é que eu vou te explicar pra conseguir te explicar pra você aprender”. Então assim, é muito difícil e isso me causou um trauma muito grande e eu acho que mesmo sem querer eu acabo passando isso pra elas, porque quando vem já vem aquele bloqueio, e elas já me conhecem, elas já falam “Xi!!, hoje tem dever de casa” e elas já riem de mim, porque elas já sabem que é um tormento pra mim.

Pois é, então continuando, o que seria “se dar conta” disso?

PROFESSORA B: Não sei assim, eu fico lembrando assim que às vezes o que se dar conta... Eu só penso assim, perceber, não ser um trator e vir aqui derrubando tudo. Entendeu? Eu fico pensando assim, os meus professores mesmo, poxa, essa questão da minha timidez mesmo, eu ganhei notas muito baixas por conta da timidez, por conta de apresentar lá na frente e eu sabia tudo só que na hora de falar eu gaguejava, travava e a professora, se ela tivesse se dado conta disso... Entendeu? Ter essa percepção “Ah, ela sabe, mas ela tá nervosa.” não! Aí ela já dava uma nota baixa pra mim que não consegui falar lá e gaguejei.

PROFESSORA F: E não agir no automático né? E às vezes fez o trabalho todo sozinha. E a outra que consegue falar bem, mas não fez nada.

PROFESSORA B: Justamente! Então assim, eu não sei se é por aí não essa questão desse sentido, mas essa percepção de como eu chegar, como partir.

PROFESSORA F: Eu acho que tem a ver com reflexão, você não agir no automático, você pensar. Porque muitas vezes a gente não se dá conta, a gente não se percebe no que a gente está fazendo quando, a gente vai no impulso e faz no automático e aí quando você ver você já fez. Muitas vezes eu já me peguei desse jeito, quando eu peguei e falei “Vai apagar isso aqui” de um jeito ríspido, aí quando eu terminei eu falei “O quê que eu estou fazendo? Não precisava ter feito dessa forma”.

PROFESSORA J: Perceber que tem outras formas de fazer...

PROFESSORA F: Então assim, fizeram isso comigo e eu não gostei porque eu estou repetindo? É aquela questão de você agir no impulso, no automático, você ter... A gente tem que refletir em cada atitude da gente, eu acho que se perceber, se dar conta é essa da reflexão. A reflexão antes da ação.

Então assim, a gente já está finalizando esse momento. Alguém quer falar mais alguma coisa sobre essa questão... Olha só que coisa interessante, a gente foi pensando, repensando coisas, a gente foi construindo aqui... Várias facetas que foram colocadas, mas ficou uma coisa interessante sobre a emoção como uma parte da prática, alguma coisa do gosto pessoal, do feeling, do sentir disso tudo. A gente traz a questão do sentido e percebe que existem coisas que a gente precisa de repente se dar conta, e quem não concordar com isso pode, por favor, ficar a vontade pra dizer, existem coisas que a gente precisa se dar conta delas. E aí ao mesmo tempo o vídeo ainda coloca que “as coisas que passam por nós passam pela sala de aula”. Então quando ele fala que essas coisas que passam por nós passam pela sala de aula parece indicar que a subjetividade está sendo mobilizada na sala de aula tanto na dimensão do aluno quanto na dimensão do professor, que essa mobilização, esse encontro todo ele vai acabar por formatar mesmo essa relação da prática na sala de aula e o como eu vou lidar com esses saberes na prática. Então, fica a interrogação qual seria importância de determinados saberes para o trabalho pedagógico

PROFESSORA E: Pra formar um educando melhor

PROFESSORA A: Pra traçar objetivos. Acho que assim, quando inicia o ano a primeira coisa que a gente faz é a avaliação de diagnóstico, a gente precisa saber

como é que está a turma, quais são as principais necessidades da turma naquele momento. Então a primeira coisa que a gente tem que saber é conhecer a turma, a partir desse momento que a gente conhece a gente começa a buscar alguns saberes, vamos dizer assim, que são as metas, os nossos objetivos, o nosso como fazer, o nosso porque fazer. Então a gente começa a organizar isso pra trabalhar com aquela turma. Então eu acho que a gente... Não sei se tem muito a ver com a pergunta, mas eu acho que a gente começa a lidar com esses determinados saberes pra atingir diretamente o aluno, a turma, eu acho que é pra fazer alguma coisa por ele, pra ele que é o nosso foco principal, o aluno, a turma.

PROFESSORA B: Eu acho que vai por aí, pra você chegar à meta, ao objetivo. Por isso assim, a gente lidar com alguns e outros a gente já deixa.

PROFESSORA A: Muita gente trabalha de uma forma e muita gente já trabalha de outra.

PROFESSORA J: É porque foi o que nós aprendemos ou o que nós estamos acostumados a fazer, seria isso? Grande parte é. A gente faz o que a gente já sabe. Ninguém vai começar uma coisa sem saber, pelo menos iniciar alguma coisa, a gente faz o que a gente sabe, o que a gente aprende. E quando a gente não sabe eu acredito que o interessante seria a gente buscar e nem sempre a gente faz isso e acaba batendo na mesma tecla de uma coisa que dá errado. Às vezes você tá vendo que tá dando errado, mas você não sabe fazer diferente. Precisamos buscar outros saberes para poder intervir em alguns aspectos em sala.

PROFESSORA B: Assim... Nessa linha dos saberes aí eu fico pensando a questão do “lá fora”. Então assim, se trabalha os saberes na sala de aula pra que ele [o aluno] realmente construa esse conhecimento, nesse pensamento pra que realmente o aluno faça essa relação lá fora no dia a dia. Porque você trabalha determinados saberes, todo aquele conjunto de avaliação, de reflexão e também equilibrando o conteúdo que você vai trabalhar, o currículo e tudo mais, mas é com objetivo que é pra ele construir esse conhecimento e que ele possa usufruir desse conhecimento. Meu pensamento tá por aí.

PROFESSORA A: Que ele faça uso disso no seu dia a dia.

PROFESSORA F: Eu penso que infelizmente ou felizmente, querendo ou não a gente trabalha dentro de sala de aula aquilo que a gente acredita que é importante pro aluno. Então vai muito da vivência da gente, da experiência da gente, do posicionamento teórico, eu não sei se tá relacionado com a questão, mas é uma coisa me veio a mente agora, que a gente é movido pelas vivências que a gente teve, então a gente leva pra sala de aula aquilo que a gente vivenciou durante a nossa prática, durante a nossa vida acadêmica e durante o tempo que a gente tem de experiência. Então aquilo que a gente acredita que é importante pro aluno a gente trabalha, aquilo que a gente não acredita que seja importante a gente não trabalha. Então assim, fica meio... Como é que eu posso dizer? Como se nós determinássemos o que vale a pena e o que não vale a pena aprender.

PROFESSORA B: A gente desenvolve o currículo oculto que tá na gente.

PROFESSORA F: É, e a gente perpetua essa questão do currículo oculto determinando o que é importante e o que não é importante. Então isso é bem complicado, por mais que a gente siga o currículo único, oficial, na hora da sala de aula a gente tem o poder de decidir “não, isso aqui é importante, isso aqui não é importante”.

PROFESSORA J: Você dá mais ênfase ao que você acredita. No outro você passa batido.

PROFESSORA F: Sim. Exatamente. Perfeito. Isso aqui eu não acredito que é bacana pro meu aluno então isso aqui eu vou só dar uma passada ou então eu nem vou passar porque isso aqui não vale a pena. E aí a gente vê as discrepâncias da educação, tem alunos que não sabem nada de determinados assuntos e outros que sabem alguma coisa e outros que sabem tudo. E aí a gente vê alunos que chegam aí... Vou dar um exemplo, na quarta série sem nunca terem visto números romanos, e alunos que já viram, que sabem, que conhecem os números romanos, mas porque? Porque os seus professores, uns não valorizavam o conhecer sobre os algarismos romanos e o outro achava que era importante que eles conhecessem. Tá no currículo? Tá, mas quem determinou se era importante ou não que eles conhecessem aquilo? O professor. Então isso... Não sei, eu tenho muito medo porque é muito poder pra a gente estar controlando uma coisa que será que sou eu que tenho que determinar isso? É meio... Não sei... Eu não concordo... Eu sei que depende de mim a questão de bom senso, que eu tenho que estar qualificada ...É minha particularidade, eu tenho que ter autonomia dentro da sala de aula, concordo com tudo isso, mas tem coisa que eu acho que a gente tem que ponderar que será que eu tenho que ter esse poder de falar assim “você vai aprender isso, você não vai aprender isso porque você mora na periferia e você não precisa disso... Você mora lá não sei aonde você vai precisar disso, e é importante que você...”. Não sei, acho que as pessoas às vezes misturam um pouco as ideologias e aí acabam prejudicando e negando, sonegando o conhecimento. Sei lá, não sei se eu viajei.

Você tocou em muitas coisas importantes. Na verdade assim, a gente até tem receio de falar sobre algumas questões de expor... Quando assim, eu falei que vinha pra escola com a pesquisa e eu estive com os coordenadores no momento em que eu conversei pra negociar os espaços no calendário, fazer esse exercício todo pra chegar até aqui. Então quando eu falei que eu venho pra escola pra falar, é pra dar a voz ao que vocês estão pensando, sentindo, enfrentando, aqui, é essa a intenção. Então a gente vai resgatando coisas, vai entendendo porquês, vai duvidando, e aí quando a gente entra nessa discussão é bem interessante, tocamos em muitas questões de poder, de política, de autonomia. E essa forma, esse “filtro” né? É como se a gente tivesse um filtro já que a gente decide o que passa e o que não passa, selecionando. Esse filtro que a gente faz sobre os saberes, pra vocês ele influencia no como eu vou tratar esses saberes?

PROFESSORA B: Sim.

PROFESSORA F: Claro. Também.

De que forma?

PROFESSORA B: Influencia sim. Tem a questão de você dominar o saber, aquela questão de como você vai trabalhar com o aluno. Geralmente a gente trabalha bem com o aluno quando você domina aquilo, é como Professora F colocou, tem a questão do currículo oculto, tem a questão do eu saber muito bem aquilo e tem aquela outra questão de eu não saber muito bem aquilo e eu fico receosa em trabalhar por mais que eu busque, eu não tenho domínio total sobre aquela questão. Então aí começa a peneira do... “Isso aqui eu trabalho” Além de “Ah, isso aqui ele não vai precisar não”, mas tem um além também... Ainda tem a questão do “ah, eu não domino isso”, então eu trabalho mal aquilo às vezes. Achando que eu estou trabalhando... Entendeu?

PROFESSORA F: Ou nem trabalha mesmo.

Nesse momento em que eu decido por esse saber e não outro, eu quero trabalhar isso com meus alunos, a gente falou da importância de trabalhar esses saberes e A PROFESSORA B usou o termo o trabalho mau, mas o que seria esse “trabalho mal”? Como é que a gente poderia descrever esse “trabalho mau”

PROFESSORA B: O trabalho mau eu acho que é quando você não tem o conhecimento necessário ou não gosta do que faz. Vou dar um exemplo aqui, eu vou trabalhar produção de texto “Ah não, eu sou muito ruim em produção de texto, não gosto”, mas assim, se você busca como trabalhar produção de texto aí você vai ver que da forma que você vinha fazendo e está fazendo não está certo, ou tá faltando. É Como eu chegar e dizer: “Faz uma produção de texto” e ali eu só mando o menino fazer, fazer, fazer. Então quem começa a refletir sobre a prática fala “Poxa vida, eu só dou pro menino fazer, dou, exijo mas eu não ensinei” E como é esse ensinar? Aí eu tenho que parar, estudar,... Eu me lembrei da questão das retas lá quando você colocou com a Professora C, foi igual eu e a colega, a gente estava trabalhando... Não, mas espera aí, PROFESSORA B vamos fazer o seguinte, a gente primeiro vai ensinar, e como é? Vamos nos passos, o que a gente vai fazer primeiro na linha pra fazer produção de texto coletivo, então vamos... Então assim, o que é parágrafo, o que é... Pra depois, aí sim ele vai fazer, aí depois nós vamos retomar pra poder, vamos ensinando... Então assim, um exemplo de mais ou menos, porque às vezes as professoras fazem a coisa achando que é daquele jeito e não é, eu acho que aí é a questão do conhecimento mesmo que falta a gente buscar esse conhecimento pra não sofrer, porque muitas das coisas a gente faz, dá errado, fica nervosa, o aluno não aprendeu, o aluno não constrói nada por causa da gente mesmo, e aí é a questão da falta do conhecimento. E aí assim, tem coisas que a gente não domina e tem que buscar, tem que pesquisar, por mais que seja superficial o que você vai trabalhar, que não vai aprofundar, mas você tem que buscar, você tem que ter conhecimento. E assim, é tão complexo que você tem que ter o conhecimento do que você vai trabalhar, o como você vai trabalhar pra que atinja o objetivo, pra que o aluno construa alguma coisa, então assim, é meio complexo se você for parar e analisar de que forma ele vai aprender, qual a melhor forma que ele vai aprender. Eu é que tenho que estar esperta nessa questão aí.

PROFESSORA A: A gente chega aqui a gente percebe a dificuldade que é para a gente juntar mesmo a teoria com a prática, porque às vezes aquela teoria que eu aprendi ali não vai dar certo com isso aqui, querendo ou não é um choque que a gente leva mesmo. Então como a Professora B falou a gente tem que tentar de várias formas sendo que poderia sim ter uma pessoa, um especialista, que sabe e que vai reconhecer o comportamento daquele aluno e vai ver qual é a melhor forma de a gente trabalhar com ele, seria mais fácil se ele estivesse ali pra auxiliar pra a gente não perder tempo, sim tentando de várias formas, quebrando a cara várias vezes, dando errado várias vezes até conseguir, se conseguir. Porque tem aluno [com problemas de aprendizagem] encaminhado desde os 4 anos, que é trazido aqui ao conselho, que é debatido... Não é possível, a gente às vezes pensa até que não é possível que essa criança seja normal, aqui entre nós, e aí quando é com 5 anos traz de novo, no primeiro ano traz, no segundo também e no terceiro é retido e aí, vai ficar assim até quando? Aí fica, três, quatro anos no terceiro ano e aí? O que a gente vai poder fazer? Cadê aquela toda teoria que eu aprendi na minha formação, na academia, tentei de várias formas e não consegui, o outro professor tentou, todo mundo tentou e aí? De que serviu essa teoria? Teoria é lógico que é essencial, não dá pra trabalhar, não dá pra ser professor sem teoria, não dá, não adianta, de boas intenções o inferno tá cheio. Então você tem que buscar, você tem que aprender, você tem que estudar, mas às vezes é chato, é dolorido.

Gente, eu quero deixar claro pra vocês que em momento nenhum no meu trabalho, em momento algum ele passa pelo julgamento de valor, por dizer “ah, essa prática é boa, essa prática é ruim, esse professor é bom, esse professor é ruim” isso não é objeto do meu trabalho embora seja de outras linhas, enfim, o meu trabalho não passa por aí, o meu trabalho, eu quero deixar bem marcado pra vocês que é um processo de compreensão de como articulamos saberes na nossa prática que passa por uma formação, nós como pessoa com toda a nossa subjetividade, com tudo aquilo que nos constitui, e eu não posso simplesmente falar dessa constituição sem uma história. Eu tenho uma história que justifica isso, como a PROFESSORA B falou, teve um momento da vida que ela começou nesse momento do Magistério e aí dali pra frente tem uma história de formação, é lógico que você vai precisar escrever, narrar a sua história como trajetória pra juntar a sua biografia ou autobiografia e isso... Eu sei que isso é um exercício bem amplo, bem complexo. Então eu queria fazer um corte temporal por causa do meu objeto de estudo que é a nossa formação nosso trabalho pedagógico frente a esses saberes todos e aí o meu corte temporal seria bem na lógica da formação, a partir do momento em que eu tomei contato com o que eu escolhi, a escolha do caminho, ou o caminho me escolheu, de forma diferente com cada um de nós. A partir do momento em que eu decidi eu vou ser professora e as providencias que foram sendo encaminhadas nesse contexto. Pra ajudar um pouquinho, isso aqui não é uma camisa de forças pra prender vocês, ao contrário é a liberdade da escrita, é o que eu pretendo, que vocês tenham muita liberdade e tranquilidade pra escrever. O que se pretende vai no sentido mesmo de ouvir vocês, de dar voz a essas histórias que são nossas histórias e de tentar pensar na educação por outros ângulos talvez mais humanizados, mais de processos de pessoas que estão se constituindo e que não estão acabados, graças a Deus como dizia o

nosso Paulo Freire, acabadas, estamos em um permanente vir a ser uma promessa, todo ser humano é uma promessa de um futuro melhor, de um futuro diferente, de fazer diferente, assim como existe o erro, a possibilidade de mudança existe, de alterar, de acertar. Então eu gostaria que vocês produzissem essa escrita, fiquem muito tranquilas com relação a todos os quesitos da ética específicos que a gente já discutiu na questão da pesquisa. Vamos combinar a data de entrega? Eu gostaria de combinar com vocês, quem achar “ah, eu prefiro digitar isso e quero mandar por email” pra mim pode ser tranquilo também, “ah Natalia, vem buscar aqui” eu venho aqui e busco também, não tem problema, pode ser manuscrito, pode ser do jeito que ficar melhor pra vocês, o jeito que fluir com mais tranquilidade. Então, nós estamos... Tem um calendário aqui, quanto tempo vocês acham que seria razoável? Que daria pra vocês? Eu sei que é bem atarefado aqui. Quarta ou quinta que vem, pode ser? Porque assim, na sexta vocês estão de folga...

Na quinta porque quarta é depois do feriado.

Pode ser na quinta então? Tudo bem pra vocês?

PROFESSORA A: Você pode falar seu e-mail?

Posso, eu devia ter anotado aqui o e-mail né?

PROFESSORA N: O meu vai ser escrito porque eu não sei fazer digitado...

Não tem problema. Se vocês digitarem não precisam se preocupar com formatação, com nada porque pra mim honestamente falando pra vocês é até uma colaboração porque todo esse material vai ter que ser digitalizado pra poder compor um material maior. Mas assim, manuscrito também não tem problema.

PROFESSORA M: Depois você vem fazer uma exposição do seu trabalho final pra gente.

Compromisso meu gente, é um compromisso meu dar esse retorno, esse feedback do trabalho pra vocês. Eu não posso marcar uma data pra vocês porque eu ainda tem muito trabalho pela frente.

Vamos tentar fazer só uma avaliação rapidinha e dizer como é que chegou esse encontro com vocês? Vamos lá?

PROFESSORA J: Nos faz refletir toda essa questão passa por dentro de nós, vai pra sala, vai pro aluno. A gente para pra pensar na nossa prática, eu parei pra pensar em vários pontos.

PROFESSORA M: Leva a gente a refletir quais são os saberes que a gente tem, de que forma os saberes influenciam na vida da gente a acabamos concluindo que nós somos resultado dos nossos saberes. Quantos conhecimentos nós adquirimos no mundo da escola e na verdade a gente é o produto de todos os saberes que a gente tem, e a gente reflete aquilo que a gente sabe, só vou agir de acordo com aquilo que

eu sei, não tem como eu me comportar de uma forma diferente de tudo o que eu conheço.

Mais alguém gente? Mais alguém avaliando? Então gente, muito obrigada mesmo, eu quero aproveitar e bater palmas pra vocês, pra nós né que sou professora também, que eu sei que a gente sabe, todos temos consciência, às vezes não é muito reconhecido, nosso reconhecimento não aparece de fora, mas aí assim quando eu quis registrar o nome de vocês nessa placa, o processo de gestação dessa lembrancinha foi uma coisa engraçada, eu falei “eu quero uma coisa diferente, primeiro mais original” não sei se foi tão, mas enfim, eu quero uma coisa meio... inédita e eu comecei a pensar como eu queria fazer alguma coisa que marcasse, que gravasse a gente falou de marca na semana passada. Aí eu fiquei nessa ginástica, uma coisa que marca, a única coisa que eu posso deixar marcado aqui é a identidade que nós temos, e essa nossa identidade como professora nos define demais, define muito, define a identidade materna, define a identidade como cidadã, define todas as demais. Então eu falei assim “vou marcar isso aqui num vidro”, eu queria que fosse em ouro mas não deu, mas assim, no vidro que a gente vai poder depois olhar pra isso e se inspirar um pouco nesse processo de ensinar, aprender, da curiosidade que a gente tem que ter, da esperança que a gente não pode perder. Muito obrigada.

ANEXO G – NARRATIVAS ESCRITAS DE FORMAÇÃO

Fios que tecem a minha história...

PROFESSORA B:

Ao retornar no tempo e até onde a minha mente pode recordar, sempre quis ser professora, acho que desde sempre! Sou de uma família de cinco pessoas: meu pai (já falecido – que sinto muitas saudades), minha mãe (que amo infinitamente) e os meus dois irmãos (um irmão e uma irmã – somos um pelo outro, entrelaçados, unidos).

Morava em uma casa que os meus pais ganharam nesses conhecidos programas habitacionais, no Setor “M” Norte, lá passei a minha infância e adolescência. Quando nos mudamos para lá não tinha escola, então fui meio que morar na casa de uma tia em Taguatinga – Praça do Bicalho, onde meu pai me levava para lá na segunda-feira e me buscava na sexta-feira. Noites e noites, com a cabeça coberta chorava de saudades, saudades da minha família, foi assim por longos e intermináveis dois anos – 1ª e 2ª série.

Finalmente as escolas que estavam construindo no Setor “M” Norte ficaram prontas e aí sim, pude ser feliz! Estava sempre com a minha família – dormia, acordava, saía, chegava e estávamos todos lá, juntos.

A escola ficava no final da minha rua, que por sinal fica, pois ela ainda está lá, fiz a 3ª e 4ª séries, depois fui para uma escola na outra quadra fazer a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries e a vontade de ser professora ficava ainda mais forte. Sempre fui uma boa aluna, notas boas, representante de turma, me destacava, era o alvo de professores para monitoria e de colegas pedindo ajuda com o conteúdo e “cola” na prova!

Quando estava na 8ª série um fato triste aconteceu, o meu querido pai nos deixou para sempre e foi morar com Deus, como foi dolorido: o vazio, o sentimento de que nunca mais iria ver o meu pai. A vida continua... e a certeza da vontade de ser professora estava muito mais forte, terminou o ano e fui fazer a prova para ingressar na Escola Normal de Taguatinga, passei e uma nova vida começava. Muitas dificuldades, tinha que pegar dois ônibus para ir e dois para voltar, mas amava de paixão.

Terminei o Magistério e depois de uns quatro anos passei no concurso da Secretaria de Educação, depois de todos os trâmites legais lá estou na porta de uma escola com um papel na mão e timidamente pergunto: “Aqui é que é a Escola Classe X?”, mas do que depressa uma professora me responde: “Infelizmente é.” Entrei procurei o diretor e logo me entregaram uma turma de 2ª série. Percebi que todos ali eram muito individualistas, “cada uma para si, salve-se quem puder e Deus para todos!” Entendi o infelizmente, não sei se tinha o mesmo sinônimo do meu infelizmente, talvez não, mas detestei, fiquei amedrontada, já havia se passado mais ou menos uns quinze anos da minha trajetória de estudante até ali e agora eu estava do outro lado, eu era a professora que sempre sonhei.

O sonho se tornou um pesadelo, não sabia nada, não sabia “dar” aula. Quantos equívocos cometi, alunos enfileirados, onde eu tentava a todo custo “depositar” o conhecimento na cabecinha dos alunos e eles me olhavam, não entendiam nada e eu me desesperava.

Fui convidada para trabalhar em outro Centro de Ensino, não pensei duas vezes, fui correndo, quem sabe lá seria diferente. A recepção foi muito diferente da que eu tive na escola X, professores alegres me deram boas vindas e todo o apoio de que uma professora “novata” necessita quando chega a uma escola pela primeira vez. Os professores na época faziam o curso “Vira Brasília”, eles preparavam as aulas juntos, confeccionavam jogos – pois brincando é que se aprende, falavam de Paulo Freire, de Vygotsky, de Wallom, de Madalena Freire, de Éster Pillar Grossi e Psicogênese.

Esta forma de trabalhar me chamou muito a atenção, eles trabalhavam em grupo, coordenavam juntos, e na sala de aula não era diferente, os alunos se sentavam em grupo e realizavam as tarefas em grupo.

Logo fui fazer o “Vira Brasília” e fiquei ainda mais interessada com os conceitos sobre esse trabalho, essa forma de disponibilizar a sala de aula (em grupos) e esse novo jeito de se chegar ao conhecimento (construindo com o outro).

Desfiz as fileiras e já fui montando os grupos, em princípio houve muita resistência dos alunos, mas ao poucos foram entendendo o porquê daquela mudança.

O “Vira Brasília” terminou, era o que me dava suporte na prática e agora tudo ficara meio confuso, eu tinha disponibilidade em mudar, tinha vontade, mas largar totalmente o “tradicional” não sabia como, não foi possível e a tal “construção do conhecimento” não havia ficado muito claro em minha cabeça.

Foi então que fiz um curso que o SINPRO (Sindicato dos professores) ofereceu sobre “Construtivismo/Pré-Escolar” que me abriu horizontes. Procurei então fazer cursos, ir à palestras que realmente me esclarecesse o que era “construir conhecimento” e não a “dar” conhecimento, pois um professor não dá, não transfere o seu conhecimento para o aluno ele leva, propicia ao aluno a construir o conhecimento através das relações que ele faz com o saber existente e adquirido.

Isso se concretizou quando fui fazer o PIE (Curso de Pedagogia para professores em Exercício no Início de Escolarização), os meus objetivos se tornavam mais claros, pois sabia aonde queria chegar e isso necessitou de conhecimento teórico, interação, da troca de experiências e das discussões.

Fazer uma graduação me deu mais segurança, pois já estava a bastante tempo sem estudar e me sentindo um tanto quanto incapaz, mas com o tempo percebi que além de receber contribuições podia também contribuir.

O PIE foi muito importante para mim, como pessoa e profissional. Saber ouvir o outro, discordar, opinar, criticar, trocar experiências, me dar conta de que eu sou um sujeito histórico, importante na construção de uma educação melhor e mais justa.

Outro fator relevante em minha trajetória são as coordenações coletivas no espaço escolar, momentos de estudo, discussões, trocas de experiências, de formação e de reflexão.

O conhecimento adquirido durante esse 19 anos de Magistério, me fez amadurecer e ter consciência de que conhecimento e prática andam lado a lado, do que faço e onde quero chegar, me fez enxergar a educação com outros olhos a educação que tanto almejo: libertadora, transformadora, democrática e justa, fazendo-me refletir sobre o meu papel de educador enquanto sujeito transformador respeitando cada ser, em sua individualidade (social, econômica, cultural) mostrando práticas que o levam a isso, dando liberdade para que expresse suas opiniões, a sua curiosidade, a sua capacidade de ser, de estar e de fazer.

Quando eu professor exerço o meu papel, dentro do respeito que cada aluno necessita, eu permito a ele a construção de sua autonomia e de sua identidade, pois foi assim que construí a minha autonomia e a minha identidade, claro que alguns conhecimentos me foram propiciados outros tive que correr atrás por necessidade, vontade e interesse.

Isso tudo me faz refletir que não se muda de um dia para o outro, a mudança é gradativa, contínua e aos poucos você vai se soltando daquilo que se tinha tanta certeza, mas essa mudança precisa ser consciente – refletir, enxergar e querer - e que a busca pelo conhecimento deve ser uma constante em nossas vidas.

“Vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer.” (Geraldo Vandré).

PROFESSORA B

maio/2012

Fios que tecem a minha história...

PROFESSORA C

Tecendo a minha história

Eu, Professora C, nasci em uma família que já se dedicava a educação. Minha mãe e seus irmãos eram professores, minhas irmãs mais velhas são professoras e durante a formação delas elas aplicavam seus estudos comigo e minhas outras irmãs. Estávamos sempre envolvidas com a formação delas inclusive eu me lembro que uma delas fez estágio na turma em que eu estudava, elas me ensinaram a ler. Tive excelentes professores que também me motivaram indiretamente. Assim não foi difícil fazer a opção pela profissão eu não tinha dúvidas sobre o que me esperava.

Durante o curso do magistério pude estar mais próxima e de forma mais responsável como a opção que tinha feito. Ainda havia certa dúvida, como na cabeça de qualquer adolescente. Os estágios foram fundamentais para estar mais próxima da realidade de sala de aula, docência.

Mas foi depois que eu assumi o concurso público para professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal é que pude realmente sentir o valor da minha escolha. Ter nascido, crescido, ter estado envolvida com o magistério até este momento da minha vida, teve um peso, e agora era o momento em que eu colocaria tudo em xeque, confrontaria a minha história.

Encarar a realidade da Secretaria de Educação foi o marco decisivo para a minha carreira. Assim pude aprender junto aos colegas professores nos estudos, formações, cursos, coordenações o quanto era importante ter embasamento para todas as minhas práticas. A sala de aula era um grande laboratório com assertivas e erros também. Cada criança/aluno era um universo com realidades muito diferentes que enriquecia bastante a minha prática.

Daí veio à necessidade de saber mais, de melhorar a minha prática e assim veio o curso de Pedagogia que me mostrou um outro universo de possibilidades. Agora eu não tinha mais dúvida nenhuma sobre minha opção e de assumir a vida profissional como professora.

Hoje não sei se pude despertar em meus alunos o que os bons professores despertaram em mim. Tento atender a demanda do meu trabalho de forma mais humana e próxima das coisas que acredito. Sei que todo caminho que trilhei ainda é muito pouco e tenho muito para aprender. Toda minha trajetória moldou a professora que sou, com as vivências, estudos, laboratórios, trocas e experiências de vida.

Fios que tecem a minha história...

PROFESSORA F

Fios que tecem a minha história...

???????

Bom, vamos lá...

A leitura sempre esteve presente em minha vida. Desde criança, minha mãe, como “amante” dos livros, procurava constantemente transmitir a todos os filhos seu prazer em ler. Recordo-me dos inúmeros livros que leu antes de dormirmos e das constantes visitas à biblioteca em busca de novidades, bons tempos...

Vivíamos cercados pela leitura de todos os lados. Lembro-me, quando nas manhãs de domingo, levantávamos cedo, e ainda de pijamas, corríamos para o quarto de meus pais e pulávamos em sua cama para “despertá-los” e desfrutarmos de sua companhia, e lá ficávamos, até que o jornaleiro passasse com sua cantilena: “olha aí, o Correio!...” Então, corríamos, e até brigávamos para ver quem ia buscar o jornal, que era lido por meu pai, ali mesmo no quarto, em família. E, mesmo sem saber ler (em princípio), me deliciava com aquelas grandes páginas, as fotos, letras, desenhos, quadrinhos, tudo me maravilhava.

Acredito que esse fascínio pelas letras tenha sido um dos motivos que me fizeram **desejar** estudar desde muito cedo (iniciei na escola aos 4 anos, sendo alfabetizada aos 5) e penso que esse desejo em aprender e estudar me levaram a pouco mais tarde, escolher o magistério como profissão.

Cursei o antigo curso Normal (Magistério em nível de 2º grau, integral de três anos), com direito às didáticas, psicologias, aulas experimentais e estágios obrigatório, mas nada nos prepara realmente para o que enfrentaremos em nossas salas de aula. Nem mesmo o estágio, que nos aproxima da prática, porém, como meio controlado que é, não nos permite ter uma visão verdadeira da realidade que enfrentaremos.

Ao ingressar na Secretaria de educação (muito cedo, aos 18 anos) me deparei com situações com as quais não me sentia preparada a lidar, me vendo desafiada a continuar buscando meus caminhos, construir a minha história e o meu fazer. No decorrer da minha prática docente, sempre procurei avançar na busca de um novo fazer pedagógico. As frustrações e fracassos em sala de aula me levaram a fazer cursos, a ler, estudar e a discutir com colegas alternativas viáveis para melhoria do trabalho. Isso porque compreendi desde muito cedo que ninguém nasce sabendo e que a mudança deve começar em mim.

Ao analisar minha prática por esse enfoque, percebi que sem dedicação e estudo não há avanço. E percebi também, que o principal não é apenas estudar (ou seja, o conhecimento acadêmico), e sim praticar o que se está estudando, verificando as possibilidades de cada descoberta, tentando, acertando,

errando, não aceitando nada pronto, sem questionamento. O professor transformador deve ter sempre em mente que seu sucesso é o sucesso dos educandos e vice-versa.

É claro que podemos ficar impotentes diante de algumas situações, de algumas dificuldades, mas isso não deve nos impedir de prosseguir, não podemos simplesmente cruzar os braços e esperar que tudo se resolva ou que a tempestade se acalme. Não podemos parar no tempo! E com esse pensamento parti para a graduação e depois para a pós-graduação. Além dos sempre presentes cursos de formação continuada e reciclagem.

Várias mudanças ocorreram em minha prática desde que comecei a lecionar até hoje, muitas delas influenciadas pela minha trajetória de formação. Além disso, minha experiência e meus anos de magistério me levaram a amadurecer como profissional, favorecendo inclusive minha autocrítica e impedindo minha acomodação, e espero que isso continue ocorrendo, pois quem deixa de mudar, deixa de evoluir, e sem crescimento, a vida inexistente. Aprimorar-se é fundamental para se alcançar a excelência em tudo que se faz. Deste modo, a busca de conhecimento através do estudo é essencial.

Acredito que essa deve ser a meta, e o grande desafio da escola e dos verdadeiros educadores. Uma prática, onde o currículo escolar concretize uma educação democrática e de qualidade, que oportunize a todos, em condições igualitárias o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando as diferenças, visando o prazer de ser, de viver e de aprender, desenvolvendo uma consciência crítica e criativa, buscando melhores condições de vida, eliminando preconceitos, desesperanças e medos. Contribuindo assim para o desenvolvimento pleno do ser humano. Demagogia? Utopia? Prefiro chamar de sonho...

De acordo com Magda Soares um dos grandes problemas do ensino no nosso país está na formação precária da maioria dos professores. Para ela o professor tem que ser formado para ensinar o aluno a aprender a aprender, buscando o que necessita, interpretando e relacionando com sua realidade (em qualquer área do conhecimento). A escola deve atender as singularidades de seus alunos, estando atenta às diversidades e especificidades individuais, respeitando os fatores sociais e culturais da comunidade em que está inserida, sem discriminá-la ou subestimá-la. Enquanto instituição social, a escola deve ter o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos, democratizando saberes e oportunidades. E nós professores devemos atuar como mediadores desse processo.

Porém, não devemos pensar com isso que somos os transformadores absolutos da sociedade. E infelizmente essa é a responsabilidade que a própria sociedade joga sobre as nossas costas. É uma carga muito pesada, essa, de transformar o mundo. Mas quem se importa? Inculcam em nós essa tarefa, dizem que podemos e que temos a obrigação de fazê-la; e nós, acreditamos! Imbuídos de boas intenções, assimilamos o que nos dizem e vamos à luta. Porém, é um trabalho muito árduo, ou melhor, “impossível” para “simples” seres humanos.

Não somos “os salvadores da pátria”, não somos as únicas influências da sociedade, nem os únicos formadores de opiniões, portanto, fracassamos, e aí “choramos” e nos deprimimos, nos sentindo as piores criaturas e

os profissionais mais incompetentes. E somos ajudados nesse pensamento por um coro geral, que ainda é reforçado pela mídia. Quando algo dá errado no Mundo, todos já têm a quem culpar. E tudo já está tão impregnado em nós que aceitamos, e também, culpamo-nos uns aos outros. Esquecendo-nos da nossa frágil humanidade, colaborando assim, para que em nosso meio haja tantos professores frustrados, deprimidos e com uma auto-estima muito baixa.

É claro que há um pouco de exagero nessa fala, mas é um desabafo, e os desabafo são assim mesmo, além do que, às vezes é necessário algo drástico para nos fazer parar, pensar, refletir.

Devemos nos conscientizar do que diz Carlos Brandão: “A escola não muda a sociedade, a escola muda pessoas. Pessoas é que mudam a sociedade.” E mesmo assim, devemos saber que mudar pessoas não é função única e exclusivamente nossa e que essa mudança deve englobar todos os setores da sociedade, pode começar pela escola, mas não deve parar nem se resumir a ela!

Nós educadores tendemos a imaginar que a educação por si mesma, sozinha, tem o poder de transformar a sociedade, o que é um grande engano, pois lidamos com gente, pessoas dotadas de sentimentos, emoções, personalidade, pensamentos e ideias próprias, não com máquinas que podem ser programadas e reprogramadas a nossa própria conveniência. Lidamos com pessoas que influenciam e sofrem influência do meio, desde o instante em que nascem até o último momento de suas vidas. E isso deve ser observado, considerado e respeitado.

Porém, apesar de tudo isso, não devemos nos esquivar do nosso papel, da nossa parcela de responsabilidade na “transformação de pessoas”, nem cruzar os braços esperando que outros façam a tarefa que também é nossa. Devemos semear, semear sempre! Semear boas sementes e confiar que vão brotar e principalmente, frutificar!!!!

“Eis que saiu o semeador a semear.

E, ao semear, uma parte caiu à beira do caminho; foi pisada e vieram as aves e a comeram.

Outra caiu em solo rochoso, onde a terra era pouca, e logo nasceu, visto não ser profunda a terra.

Saindo, porém, o sol, a queimou; e, porque não tinha raiz, secou-se por falta de umidade.

Outra parte caiu entre espinhos; e os espinhos, ao crescerem com ela, a sufocaram, e não deu fruto.

Outra, enfim, caiu em boa terra, cresceu e deu fruto, que vingou e cresceu, produzindo a trinta, a sessenta e cem por um.”

Marcos 4:3 a 8

PROFESSORA F

Fios que tecem a minha história...

PROFESSORA J

Desde criança quis ser professora então a escolha pelo magistério foi natural. Terminei a escola normal em dezembro, com dezoito anos, e em fevereiro do ano seguinte já estava em sala de aula. A princípio como monitora depois como professora do maternal II, em seguida do jardim II e logo depois o ensino fundamental, em uma escola particular, só depois de onze anos é que fui para a Secretaria de educação.

Logo de cara percebi que precisava estudar muito, não conseguia articular a teoria estudada com a prática exigida, com a pontualidade necessária. Faculdade naquela época era para poucos, ou era a UNB, muito concorrida e não poderia trabalhar na escola e estudar devido ao horário ou era a particular muito cara.

Quando surgiu a oportunidade de fazer o curso pela Secretaria, não pensei duas vezes, fui logo. O curso foi muito bom, mas a troca de experiência que fazíamos foi riquíssima. Assim que concluí, fiz a pós em psicopedagogia, que me deixou com um gostinho de quero mais. Fiz alguns cursos de aperfeiçoamento particular e outros pela EAPE, o que contribuiu muito para minha formação. Os anos em que estive na coordenação pedagógica foram muito ricos, tive a oportunidade de ver diversas práticas em ação, ter outro olhar sobre a instituição e acredito cresci como profissional.

Hoje estou com 24 anos de profissão (Credo! Mais tempo dentro da escola do que de vida fora dela), amadureci como pessoa (Pudera!) e cresci como profissional. As teorias foram essenciais para que a minha prática evoluísse, mas como tudo está sempre se modificando, preciso estar aberta para aprender. Só cresce quem acredita em mudanças e se dispõe a abrir mão de velhas práticas.

Já vivenciei muitas coisas, vi a linha tradicional dar resultados positivos, como vi fracassos. Acredito que seja necessário estar disposto a fazer de tudo para que o aluno aprenda. As práticas vivenciadas têm sido por mim utilizadas. Acredito no novo desde que provado que dá resultado. O curso "PROFA" foi muito importante para minha formação, todo professor deveria fazê-lo, mas não por fazer, como já disse é necessário acreditar, precisa-se também de muito trabalho. Mudar não é fácil, cada dia acerto e erro e vou tentando melhorar. O trabalho coletivo é muito importante, nunca tive vergonha de pedir ajuda, pois acredito no coletivo, trocar experiências, saberes e angústias nos faz melhorar, em consequência meu aluno também ganha.

"gostaria que soubesse que aprendi muito com você, não digo só nesses encontros, muito mais convivendo com a sua prática".

Beijos, Deus te abençoe e que renove as suas forças.

Fios que tecem a minha história...

PROFESSORA M

Memórias de uma professora

Bom, eu sempre quis ser professora. Quando criança ensinava meus irmãos mais novos e achava que tinha facilidade para transmitir conhecimentos e me fazia compreender com facilidade. Mas não pude fazer o magistério era um curso que só tinha durante o dia, e eu na época eu já trabalhava. Sonho adiado. Depois surgiu a complementação de um ano, também não pude fazer pois além de ser caro era durante o dia e eu trabalhava o dia todo. Sonho adiado por muitos anos... Também não pude fazer pedagogia, pois sempre estudei em escola pública e infelizmente não passei nem perto da UNB e não tinha condições de pagar uma faculdade particular. O sonho de ser professora foi adiado por muitos anos.

Até que me casei, tive minha primeira filha, e com 25 anos consegui um trabalho de seis horas das 13 as 19 horas, então finalmente pude realizar o meu sonho, fiz complementação de magistério em 1999 em 2000 saiu aquele concurso que a prova foi cancelada 3 vezes, cada vez que a prova era cancelada eu estudava mais, dizia para me mesmo era porque eu ainda não estava pronta. Mas no dia que soube que o CESPE iria fazer a prova, que me sentei na cadeira, lá na academia de polícia civil de Taguatinga, disse a mim mesma aqui estou escrevendo a nova página do meu futuro. Realmente passei entre as primeiras colocadas, 17^a colocada, eles chamaram 22 no primeiro momento, e infelizmente demoraram muito para chamarem os 70 previstos no concurso. Eu tomei posse dia 19/03/2003 e teve gente que foi tomar posse em 2005...

Mas nada me preparou para aquele primeiro dia de aula, foi traumatizante a turma em pleno mês de março já havia passado 5 professoras, era uma turma de 2º ano com 35 alunos...a coordenação deixava a desejar, os professores a maioria eram antigos de secretária não tinham mais o entusiasmo de ensinar, ajudar, acolher um colega etc... Foi muito difícil mas fiquei lá 3 anos não imaginava que existia escolas melhores, que eu podia mudar de escola, coisas de novatos, mas DEUS providenciou para que eu saísse de lá e caísse aqui nesta escola. Mas antes disso , Em maio de 2003 saiu o curso Professor NOTA 10 [Proposta de Formação em nível superior para Professores da Secretaria de Educação], era tudo que eu queria, fazer o curso de pedagogia achava que assim estaria preparada para enfrentar as diferenças na sala de aula, mas infelizmente percebi que só o magistério, a graduação, não são suficientes para tantas diferenças encontradas em sala de aula , lá [na outra escola] conheci pessoas maravilhosas, fui aprendendo com as colegas, com os cursos, com as oficinas e com a leitura aprendi muito, com o GEEMPA, com os estudos baseados no PROFA que comecei a fazer com uma pedagoga no ano passado. O que tiro disso é que só querer , sonhar não são suficiente pra se tornar professora, e que a busca de conhecimento se torna necessária, indispensável na vida de uma professora.