

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Processos de ensino e de aprendizagem

**“FORA DE LUGAR: Ação e reflexão na coordenação pedagógica
em uma escola de sistema apostilado.”**

Aluna: Tânia Regina Laurindo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS - SP

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

**“FORA DE LUGAR: Ação e reflexão na coordenação pedagógica
em uma escola de sistema apostilado”**

Tânia Regina Laurindo

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Raimundo Reyes

SÃO CARLOS - SP

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L385fL

Laurindo, Tânia Regina.

Fora de lugar : ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado / Tânia Regina Laurindo. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
189 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação especial. 2. Coordenação pedagógica. 3. Freinet, Método de educação. 4. Sistemas de ensino. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes

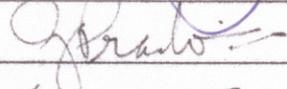
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

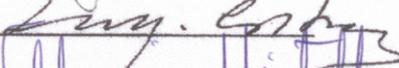
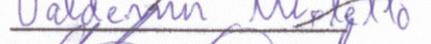
Profª. Drª. Luiza Cortesão

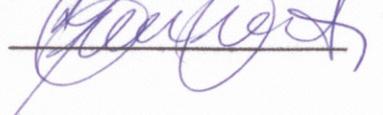
Prof. Dr. Valdemir Miotello

Prof. Dr. Celso Luis Aparecido Conti







Dedicatória

A vida é

(Celestin Freinet)

Quer uma força misteriosa a tenha prodigiosamente desencadeado na insondável origem dos mundos, quer ela se insinue nos mecanismos dos fatos explicáveis cujo segredo talvez um dia se possa compreender, a vida é o único fato incontestável.

A Wanderley, Corinta e Joana que maravilha nossos caminhos se encontrarem, a caminhada se tornou mais segura. Amo vocês!

Agradecimentos

Quero registrar aqui meus agradecimentos, ainda que insuficientes, aos que me auxiliaram nessa trajetória, incorrendo, até mesmo, no risco de lamentáveis lapsos, pelos quais já me desculpo de antemão.

Primeiramente quero agradecer minha orientadora, professora Dra Claudia Raimundo Reyes, que com serenidade e generosidade “me pegou pela Mão” e comigo caminhou lado a lado na finalização desta tese, com garra e coragem me deu forças para seguir em frente.

Ao Prof. Doutor Valdemir Miotello forte presença que conta com minha admiração e carinho. Agradeço pelo incentivo permanente, a confiança, as preciosas indicações e organização do texto durante a qualificação, e pela participação neste importante momento de minha vida acadêmica.

A Profa Luiza Cortesão que generosamente atravessou o atlântico para participar e contribuir com o trabalho sou eternamente grata pela sua presença.

Ao Prof, Dr. Guilherme Val Toledo Prado sempre presente nos grandes momentos da minha vida acadêmica. Agradeço pela presença afetuosa e quero deixar registrada a minha admiração pelo seu trabalho com as professoras e professores do nosso Brasil.

Ao Prof. Celso Conti pela disponibilidade e atenção por me honrar com sua leitura deste trabalho, trazendo sua preciosa contribuição, neste momento de finalização da pesquisa.

As professoras “Cecília e Maria” por terem me deixado “espiar” seus escritos e com generosidade permitiram que eu utilizasse na pesquisa de doutorado. Darlhes corda: vê-las, ouvir-lhes [...] Recolher-lhes sugestões, estudá-las, viabilizá-las.

Nilma Lacerda.

Aos meus amigos e amigas, muitas vezes a distancia não permite estarmos juntos, mas só em saber que tenho vocês faz com que a caminhada pela vida se torne mais bonita.

RESUMO

Este trabalho recupera a prática efetiva da autora como coordenadora pedagógica de uma escola pertencente a um sistema de ensino apostilado. A coordenação foi exercida durante o ano letivo de 2010 e o primeiro semestre de 2011. Não havia inicialmente qualquer pretensão de transformar a atividade profissional efetiva em objeto de reflexão e análise, de modo que a recuperação das ações desenvolvidas foi feita posteriormente pela narrativa, pela recuperação de documentos e por entrevista com as professoras envolvidas. Transformar a própria experiência em objeto de estudo colocou duas questões metodológicas aqui enfrentadas: a pesquisa ação e a investigação narrativa. Há ação realizada; há rememoração da ação. Este trabalho faz um cruzamento entre as indicações metodológicas destas duas perspectivas. O trabalho profissional teve como alicerces de referência dois grandes pensadores: Freinet e Bakhtin. As invariantes e os instrumentos pedagógicos freinetianos foram retomados na exposição porque tiveram papel basilar na atividade profissional desenvolvida e analisada; os princípios dialógicos e da relação com a alteridade como forma constitutiva das subjetividades orientaram as relações com as professoras sujeitos desta pesquisa e por isso foram retomados como fundamento teórico do trabalho. O olhar construído com base nestes dois autores permitiu à profissional encontrar as frinchas existentes numa escola apostilada para ações pedagógicas distintas daquelas previstas pelo sistema. Ao invés do exercício da coordenação dentro dos limites previstos de controle das atividades, durante o período foram sendo construídas outras possibilidades de trabalho em sala de aula e na escola. As ações com duas professoras de 2º. ano do ensino fundamental (com crianças em processo de alfabetização) são relatadas e analisadas, mostrando um processo de retomada da autonomia pelas professoras em seu fazer pedagógico. Esta retomada, no entanto, depende crucialmente do amparo concreto em outras possibilidades de ação, o que leva a concluir que o professor somente solta as mãos quando tem os pés firmes, um lema da Pedagogia de Freinet. Construir um ambiente de mudança com pés firmes foi a tarefa da coordenação pedagógica, o que exige do profissional da área um trabalho pedagogicamente sustentado numa concepção de educação para poder fornecer bases aos voos tateantes de alunos e professoras.

RÉSUMÉ

Ce travail récupère la pratique effective de son auteur en tant que coordinatrice pédagogique d'une école appartenant à un système d'enseignement qui utilise des brochures. La coordination a été exercée pendant l'année scolaire 2010 et le premier semestre de 2011. Au départ, il n'y avait aucune intention de transformer l'activité professionnelle effective en objet de réflexion et d'analyse. La récupération des actions développées a été donc faite ultérieurement à travers le récit, la récupération de documents et des interviews avec les enseignantes concernées. La transformation de l'expérience personnelle en objet d'étude a posé deux questions méthodologiques à être affrontées: la recherche action et l'investigation narrative. Il y a de l'action réalisée; il y aussi sa mémorisation. Ce travail entrecroise des indications méthodologiques de ces deux perspectives. Le travail professionnel a eu comme référence deux grands penseurs: Freinet et Bakhtine. Les invariants et les instruments pédagogiques freinetiens ont été repris dans l'exposé parce qu'ils ont eu un rôle fondateur dans l'activité professionnelle développée et analysée. Les principes dialogiques et ceux de la relation avec l'altérité comme une forme constitutive des subjectivités ont orienté les relations avec les enseignantes sujets de cette recherche; ils ont été donc repris en tant que fondement théorique de ce travail. Le regard construit tout en ayant comme base ces deux auteurs a permis à la professionnelle: rencontrer des fentes qui existent dans une école qui utilise des brochures; et permis des actions pédagogiques distinctes de celles prévues par le système. Au lieu d'un exercice de coordination dans les limites prévues, c'est-à-dire le contrôle des activités, d'autres possibilités de pratique dans la classe et à l'école ont été construites tout au long du travail. Les actions développées avec deux enseignantes de la 2^e année d'une école primaire (auprès des enfants qui sont en phase d'alphabetization) sont rapportées et analysées tout en montrant le processus de reprise de l'autonomie de la part des enseignantes concernant leur pratique pédagogique. Cette reprise dépend fondamentalement pourtant d'un appui effectif à ces autres possibilités d'action, ce qui montre que l'enseignant ne libère ses mains que lorsque qu'il a les pieds bien solides, une devise de la Pédagogie de Freinet. La tâche de la coordination pédagogique a été celle de construire une ambiance de changement ayant des pieds bien solides, ce qui exige du professionnel de ce domaine un travail soutenu pédagogiquement sur une conception de l'éducation de façon à pouvoir offrir des bases aux vols tâtonnants des apprenants et des enseignantes.

ABSTRACT

This work recovers the author's effective practice as the pedagogical coordinator in a school where booklets are used in its teaching system. The coordination happened during the school year of 2010 and the first semestre in 2011. There was not, initially, any pretension of transforming the effective professional activity into an object of analysis and reflection. As a result, the recovery of developed actions was made later through narrative, recovery of documents and interviews with the teachers involved in the process. Transforming one's own experience into an object of study has placed forward two methodological issues: the action research and the narrative investigation. There are things put into action, there is rememoration of action. This work crosses paths with the methodological investigation of both perspectives. The professional work had two great thinkers as references: Freinet and Bakhtin. The invariables and the Freinetian pedagogical instruments were recalled in the exposition due to their key role in the professional activity which was developed and analysed; the dialogic principles and the principles of the relationship with the alterity as a constituent form of the subjectivities have oriented the relationships with the teachers who participated in the research. For that reason they were recalled as a theoretical basis for the work. The look based on those two authors allowed the researcher to find the existing gaps in a school where booklets were used for pedagogical actions distinct from those expected by the system. Other possibilities of work in the classroom and at school were gradually built during the mentioned period by the author, who chose to do so instead of exercising the role of coordinator within the predicted limits of activity control. The actions with two teachers from the second year of the fundamental level (with children in the process of alphabetization) are related and analysed showing a recalling process by the teachers in their pedagogical practice. This, however, crucially depends on concrete support in other possibilities of action, which leads to the conclusion that the teacher only faces the challenge when he feels his feet are on solid ground, a motto of Freinet's pedagogy. Building an environment of transition with feet on solid ground was the task of the pedagogical coordination which demanded from the professional the exercise of a job pedagogically supported by a conception of education in order to supply students and teachers with bases for their highest, though somehow uncertain, expectations.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA AÇÃO TATEANTE E INFORMADA PILARES DE SUSTENTAÇÃO | 28 |
| 1.1. Introdução..... | 28 |
| 1.2. Freinet, a referência de base | 34 |
| 1.3. Bakhtin: a referência incorporada nos estudos..... | 67 |
| a) O excedente de visão: o outro e a completude inatingível..... | 72 |
| b) Memória do futuro..... | 74 |
| c) O cálculo de horizontes de possibilidades..... | 75 |
| d) O acabamento espaço-temporal do herói: o fim como abertura de sentidos..... | 76 |
| e) Polifonia: encontro de vozes, consciências autônomas e equivalentes..... | 77 |
| CAPÍTULO 2 - Percursos de transformação da ação em objeto de estudo..... | 80 |
| 2.1. Introdução..... | 80 |
| 2.2. Situando a modalidade de pesquisa utilizada..... | 84 |
| 2.3. Investigação-ação ou investigação narrativa? | 86 |
| 2.4. Universo da Investigação | 93 |
| 2.5. Memória e garimpagem documental: os achados de pesquisa | 97 |
| CAPÍTULO 3. Do convívio cotidiano a coordenação pedagógica nas ações de sala de aula e nos eventos da escola..... | 101 |
| 3.1. Introdução..... | 101 |
| 3.2. Poder e autonomia no sistema apostilado | 102 |
| 3.3. Sobre o cotidiano numa escola apostilada | 110 |
| 3.3.1. <i>O material orientador das aulas: o manual dos professores.....</i> | <i>110</i> |
| 3.3.2. <i>O material manuseado pelos alunos: as apostilas dos alunos.....</i> | <i>119</i> |
| 3.3.3. <i>A ação prevista para o coordenador pedagógico: controle do cotidiano.....</i> | <i>125</i> |
| 3.4. Outras mediações pedagógicas: o trabalho fora do lugar previsto | 127 |
| 3.4.1. <i>Ações pedagógicas em sala de aula.....</i> | <i>129</i> |
| 3.4.2. <i>Ações pedagógicas na escola</i> | <i>149</i> |
| 3.5. O que dizem as professoras..... | 159 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 179 |
| Referencias..... | 185 |

INTRODUÇÃO

As leituras e a experiência de vida não são dois universos, mas um. Cada experiência de vida para ser interpretada elege determinadas leituras e com elas se funde. Que os livros nascem de outros livros é uma verdade só aparentemente contraditória com a outra: que os livros nascem da vida prática e das relações entre os homens.

(Italo Calvino. Prefácio à segunda edição de **A trilha dos ninhos de aranha**)

Este é um trabalho que se situa no contexto de uma preocupação compartilhada por todos aqueles que se dedicam à educação: a prática docente e a formação de professores. Concretamente, não se pode especificar seu início nem delimitar seu ponto de chegada: como já salientaram vários estudiosos, entre eles Tardif (2002), o professor começa a se fazer antes da chamada “formação inicial” e não termina sua formação mesmo quando se aposenta – continuará marcado pela experiência de vida na escola mesmo quando dela se diz livre. Fato incontestável é que todos nós, professores, aprendemos a sermos professores muito antes de decidirmos que seremos professores: aprendemos com aqueles que nos ensinaram, algumas vezes mesmo antes de irmos para a escola. Quando tomamos a decisão de sermos professores, as imagens e representações construídas no passado a respeito daqueles que nos ensinaram emergem como modelos ou contra modelos do que queremos ser. Entramos para nossos cursos de “formação inicial” já marcados por estas representações.

Comigo não foi diferente. Trago comigo, talvez desde minha infância em Ijuí, cidade de colonização alemã no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, lembranças desta proto-formação. Sou de família muito pobre e somente fui para a escola com sete anos. Lembro-me do meu primeiro dia e do encantamento de ir para o pequeno grupo escolar que ficava em meu bairro. Fui de trança me achando importante por carregar comigo um caderno, pequeno, doado pela própria escola, dentro de um plástico de arroz. Enfim, eu ia para uma escola, e uma escola de verdade.

Escola de verdade, porque em minha casa, com minhas irmãs maiores, brincávamos de escolinha, eu sempre a aluna que me sentava no chão de madeira e elas as professoras escrevendo a carvão na porta da sala de casa. Nesta escolinha aprendi a ler: o que elas me ensinavam se associava à minha curiosidade. Como irmã menor, vivia correndo atrás de minhas irmãs maiores para elas me emprestarem as fotonovelas que liam: fui decifrando as figuras e tentando criar no imaginário o que elas representavam; as letras escritas a carvão na porta da sala se associavam às “leituras” das fotonovelas. A escolinha das irmãs professoras perdeu a graça quando já conseguia ler as histórias que as encantavam e que, curiosa, também eu comecei a conhecer.

Assim, fui para a escola já lendo fotonovelas: eu sabia ler combinando figuras e escrita. Quando a professora começou a ensinar as primeiras letras para todos, não consegui entender. Conhecia a letra de imprensa, mas a professora, seguindo os costumes da época, insistia em ensinar a letra manuscrita. Percebo hoje, em minhas lembranças, que a professora não entendeu a grande dificuldade que eu tinha em decifrar e escrever aquelas letras que, para mim, não faziam sentido. Junto com essas lembranças poucas, um esquecimento: não me lembro de minha primeira professora – como ela era, afinal? Como agia conosco? A maioria das pessoas consegue lembrar e leva no percurso da vida esta lembrança, acarinhada ou não. A primeira professora é presença, para o bem ou para o mal. A mim, instiga e inquieta não recordar sua figura, ter presente e fixada sua imagem. Ou porque já sabia ler, ou porque enfrentei uma dificuldade não compreendida, acredito que este esquecimento resulte do fato de que esta personagem não foi importante para meu iniciar na leitura e na escrita.

Livro não havia em casa; não carrego comigo nenhuma lembrança especial de propagandas, rótulos ou outdoors, que certamente existiam em minha pequena cidade: nada disso entrou no meu pequeno mundo de leitora. Foram minhas irmãs que me forneceram o seu mundo de leitoras: as fotonovelas, que elas liam com grande interesse, é

que me despertaram a curiosidade para a leitura e desvelamento da escrita das histórias que continham.

Meus primeiros passos na escola foram se adaptando e se desenhando de acordo com as práticas nela presentes. Passei pelos primeiros anos do então primeiro grau (antigo primário) sem muito assombro. O período deixou poucas lembranças em minha história de aluna: não me recordo de fatos e nem de personagens deste tempo e, no entanto, foram longos anos. Possivelmente porque na escola a surpresa deu passagem à rotina: os dias se sucedendo implacáveis, repletos de obrigações, de tarefas, não só da escola, mas também em casa, com as horas medidas. E, no entanto, sei: houve vida na escola e fora dela. Somente iniciei a quinta série: ao meio do ano acrescentei mais um número à estatística das evasões. Entre idas e vindas da vida, acontecimentos não esperados, foi preciso fazer algo para ajudar em casa com dinheiro. Aos 12 anos suspendi minha vida escolar e fui fazer o que sabia: brincar e cuidar de uma linda criança. Mal sabia eu que a partir deste acontecimento minha vida iria dar uma reviravolta e se transformar por completo.

Começo assim uma nova etapa em minha vida. Fui adotada por uma família de professores e seis meses depois acompanhei minha nova família em sua mudança para Campinas. Recomecei a estudar em Campinas, uma cidade grande, deslumbrada e com medo. É claro que repeti de ano: a 5ª série foi um osso duro, moído e remoído por dois anos sem aprovação. Tudo muito diferente de meu pequeno mundo da cidade natal. Após terminar a 6ª série para ganhar tempo e também com a idade avançada, mudei de escola. Ganhei tempo, com muito custo e estudo: em um ano fiz as duas últimas séries e completei o então ensino de 1º. Grau numa escola supletiva e modular, no centro da cidade de Campinas.

Em 1988, fui fazer o segundo grau para me formar professora. Fiz parte, e tenho muito orgulho até hoje por isso, da primeira turma de Magistério do CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Estes Centros faziam parte de um programa do governo do estado de São Paulo procurando melhorar a qualidade da

educação pública. Eram escolas de tempo integral, com professores em tempo integral e dedicação exclusiva aos CEFAMs. Alunos e professores foram selecionados com certo rigor, havia promessa de bolsa de estudos para os alunos e melhores condições de trabalho para seus professores. Estudávamos o dia inteiro, tivemos professores super conceituados, fazendo mestrado e doutorado.

Nossas aulas começavam às 7 horas da manhã e finalizavam às 17 horas. Com uma hora de intervalo para almoço, eu e muitos outros comíamos de marmitta, pois morávamos muito longe da escola. Segundo o projeto inicial, haveria aulas teóricas durante a manhã e à tarde somente aulas práticas.

Como quase todo projeto político, tudo era belíssimo na teoria, mas quando concretizado na prática, não havia sequer espaço físico, uma escola para começar. Foram cedidas ao CEFAM algumas salas de aula em uma escola do Estado, na periferia de Campinas, mais precisamente no bairro São Bernardo, perto de uma das grandes cadeias do município. Mas uma das metas do projeto foi concretizada até o fim: 25 alunos por sala. Isto era um sonho para a realidade educacional da época. Tínhamos onze aulas por dia, todas em sala de aula, nada dos laboratórios de prática que haviam proposto. Eram aulas mesmo. Lembro-me das muitas tardes, depois de termos tido seis aulas pela manhã, nós já cansadas, e entrava mais um professor ou professora para lermos e discutirmos sociologia da educação: Bourdieu, Passeron e muitos outros.

Nossos professores, em sua maioria já tinham mestrado. Isso demonstra que participar do projeto era, para época, disputado entre os professores do estado. Éramos uma pequena “elite” do ensino público, composta por diferentes pessoas vindas de diferentes escolas públicas. Uma das propostas do projeto era que o aluno ganhasse um salário mínimo para estudar o dia inteiro: isto sempre foi pago certo! Como a grade era extensa, os estágios que fizemos também tinham uma grade horária que equivalia ao dobro de outros colégios que tinham os cursos de formação do magistério.

Foi neste curso que aprendi a importância da leitura, não só para a formação do professor, como para a vida. Tive o privilégio de ter como professora de língua portuguesa e literatura, a Profa. Maria do Rosário Morttati Magnani. A relação com esta professora, na maioria dos alunos, era de ódio e amor. Era exigente e parecia que nada do que fazíamos atingia o que ela pretendia. Com ela líamos, e escrevíamos muito, com ela aprendi e me apaixonei pela alfabetização. Seu modelo de educação e de didática de aula carrego comigo até hoje, influenciando em minhas próprias práticas de aula no ensino superior. Suas aulas começavam com uma leitura, geralmente feita por ela, de um conto ou de pequenas histórias. Como gostava disso. Não me lembro de algum dia termos tido aula de exercícios gramaticais, mas ela pedia, sim, que produzíssemos textos sobre os mais diferentes assuntos e que lêssemos Machado de Assis e elaborássemos resenhas. Nossa! Quanta dificuldade, mas quanto aprendido!

Dentro deste curso também tínhamos as matérias da área das exatas, primeiro as matérias de 2º. Grau, depois as disciplinas sobre educação e sobre a aprendizagem da criança. Nesse momento de minha vida aprendi a olhar o mundo de outro modo, estava adquirindo conhecimento e visão crítica dos processos e problemas sociais, culturais, históricos, ao mesmo tempo em que aprendia como trabalhar com a Educação Básica. Dentro da disciplina de Didática, no 3º. e 4º. Anos, tivemos um estudo aprofundado da Teoria de Jean Piaget. Realizamos todos os testes possíveis de aprendizagem, do chamado Método Clínico Experimental. O método clínico é um procedimento de entrevistas com crianças, com coleta e análise de dados, onde se acompanha o pensamento da criança, com intervenção sistemática, elaborando sempre novas perguntas a partir das respostas da criança e avaliando a qualidade e abrangência destas respostas.

Nesta formação inicial, somente hoje posso perceber, predominaram os pensamentos hegemônicos da época. Dependendo do professor, ora estávamos alicerçados na leitura que se fez da teoria da reprodução, em que parecia que as estruturas sociais jamais permitiriam qualquer papel ativo da escola na mudança social, ora estávamos

discutindo propostas da pedagogia crítica dos conteúdos, ora aceitando a cientificidade da psicologia cognitiva na versão piagetiana.

Por exemplo, na sala de aula, com os colegas, realizamos e “treinamos” os testes para depois realizar com crianças. Fomos convidadas pela professora para que fôssemos aplicar alguns testes em duas escolas particulares da Cidade de Campinas para avaliar em qual estágio estariam as crianças que iriam se matricular na escola, para o pré-escolar. Nesta oportunidade, realizei o trabalho junto com o grupo, mas achava somente estranho e ficava com pena das crianças que iam fazer os testes, apreensivas e extremamente inseguras, por mais que a professora de didática e nós tentássemos criar um ambiente de brincadeira. Algumas crianças até choravam, pois obviamente estavam passando por um teste e isto não é muito confortável nem para nós adultos.

Lembro-me dos estágios. Adorava realizá-los. Sempre os fiz em escola pública da periferia, na maioria das vezes em salas de primeira série. Lembro-me que as professoras utilizavam algumas técnicas de Freinet. Sempre diziam que haviam ouvido, em cursos que realizavam, que fazer a roda de conversa, por exemplo, era importante para as crianças, mas não viam muito fundamento nesta atividade, estavam apenas repetindo algo que acreditavam que iria ajudá-las no cotidiano.

Se este curso de formação dizia, alto e bom som, que não nos daria receitas para sermos professoras, ao mesmo tempo nos dava informações preciosas sobre teorias educacionais e era extremamente exigente no domínio dos conteúdos próprios do ensino do então chamado 2º. Grau (Ensino Médio). Assim, aliaram-se na formação um conteúdo bastante forte e uma ideologia de que não há receitas prontas para ensinar, fato que nos liberou tanto para optarmos, mais tarde, pelo que nos parecia mais adequado, quanto nos preparou para não aceitar propostas prontas, aulas acabadas, cujos roteiros e rotinas pareceriam aceitáveis a todos os outros.

Ao término do curso, devido a algum sonho de adolescência¹, fiz vestibular para jornalismo na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Passei e somente frequentei um ano. Neste mesmo ano (1991), em que fazia jornalismo, comecei a trabalhar na Escola Curumim de Campinas como auxiliar. A escola e as crianças já estavam me fazendo mudar de ideia do que fazer! Não havia conseguido me encontrar no curso de jornalismo: a pedagogia me chamava! No final do ano pedi transferência para pedagogia.

Fiz minha graduação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC). Ao mesmo tempo em que fazia graduação, estava vivenciando a experiência de ser professora. Na escola Curumim, além de ser auxiliar de uma sala de maternal, quando havia falta de professor eu os substituía. Esta escola utiliza em seu trabalho pedagógico a Pedagogia Freinet. Este seria um grande contraponto, pois na escola estava aprendendo, na prática, a ensinar com os princípios desta pedagogia. Podia não haver receita, como me ensinaram, mas havia bases para a ação pedagógica que não precisava ficar à mercê de opções aleatórias.

Na faculdade não havia nada de prático, pois o que estávamos aprendendo eram as tendências pedagógicas, principalmente o pensamento hegemônico de então, as teorias de reprodução: Bourdieu e Passeron. Celestin Freinet não foi sequer mencionado em nenhuma das disciplinas; Paulo Freire era uma ausência absoluta. Em história da educação, estudávamos Dermeval Saviani, de que me ficou o conceito de “curvatura da vara”, segundo o qual, dada a realidade social capitalista, é preciso na escola fazer ver o outro lado, curvar a vara para o outro lado, pois somente assim a vara ficará no centro... E a proposta defendida era de que “curvar a vara para o outro lado” exigia uma pedagogia crítica dos conteúdos em que estes não desapareciam, mas ao contrário eram aprofundados e re-analisados com categorias provenientes do pensamento marxista.

¹ Este deve ter sido um sonho mais procedente do exterior do que propriamente meu: em minha família de adoção, o avô materno tinha jornal no interior do Rio Grande do Sul; meus “novos” tios eram jornalistas. Integrando-me à família, entregava-me aos seus fazeres se viesse a ser jornalista.

A Didática era arcaica, não só no que ensinava mas também como ensinava: a professora tinha, literalmente, um caderno amarelo que nos ditava tudo o que se sabia sobre o surgimento da didática...

No 2º. ano do curso participei de um projeto da PUCC com a construtora Encol: alfabetização dos operários da construção civil. Este projeto salvou meu curso de pedagogia! Para realizá-lo, a empresa construiu, num de seus canteiros de obras, um espaço com salas de aulas. O projeto era coordenado por nossa professora de Práticas de Ensino. Um grande diferencial deste projeto é que tínhamos reuniões de planejamento todos os sábados, das 8h às 12h. Nele discutíamos e refletíamos sobre dúvidas do processo de ensino, como avaliar os alunos, o que ensinar etc. Durante dois anos participei deste projeto, dando aulas para mais ou menos 20 operários da construção civil com faixa etária de 18 a 60 anos. Ao término de dois anos, este projeto chegou ao fim devido à falência da construtora Encol. Obviamente, a primeira coisa a ser extinta foi o projeto educacional. Neste projeto, observava e vivia a prática educacional com toda a sua essência.

Este projeto me marcou muito e me instigou a elaborar meu trabalho de conclusão de curso sobre ele. Fui, portanto, estudar Paulo Freire e o Movimento de Alfabetização. Foi o primeiro trabalho escrito que elaborei e que me proporcionou um melhor entendimento sobre o analfabetismo no Brasil e as práticas de ensino e aprendizagem diferentes para essa idade. A sala de aula do meu curso e suas disciplinas não me encantava nem seduziam, pois o que vivia no cotidiano, com toda a sua complexidade multifacetada me ocupava o tempo inteiro. Eu tentava desbravá-lo a cada dia. As “respostas” que buscava para me ajudar neste cotidiano, encontrava nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos que fazíamos e na própria vivência com as crianças e jovens e adultos, e depois de encerrado o projeto PUCC/Encol, só com as crianças. Eram eles e elas que me ensinavam como ser professora. Talvez venha daí minha propensão à prática, mais do que à teoria.

Minha vida de estudante da Pedagogia foi, portanto, um tempo de ocupações plenas: era estudante à tarde, mas era também professora pela manhã e nos dois primeiros

anos ainda atuava na Educação de Jovens e Adultos no projeto PUC-Encol. As demandas decorrentes das atividades exercidas se sobrepunham àquelas dos estudos previstos nos programas das disciplinas do curso. Vivendo a prática profissional de uma forma muito específica, utilizando os instrumentos da pedagogia Freinet, tenho consciência de que a aluna que fui deixou passar, sem perceber, inúmeras outras possibilidades de compreensão do fenômeno escolar.

Talvez por isso não me recorde muito do que vivi e as aprendizagens que adquiri nas aulas do curso de Pedagogia em si. Devo ter aprendido, pois ninguém passa em branco quatro anos dentro de uma faculdade. Acredito que estava vivendo muito intensamente as duas experiências de alfabetização, pois após oito meses como auxiliar na Escola Curumim assumi uma sala como professora de 1ª. Série. As bases teóricas que estava aprendendo, ou melhor, revendo, já que no CEFAM tinha estudado a maioria dos autores apresentados no curso, naquele momento não se articulavam com o vivido na prática como professora: as exigências desta não me permitiam ver, então, que os estudos feitos antes e no curso estavam constituindo a professora que pôde fazer uma opção, ao menos um pouco mais informada, por uma concepção de educação, aquela que vinha de Freinet.

Durante o curso realizado não precisei fazer estágios, já me encontrava em sala de aula como professora. Permaneci como professora da 1ª série na Escola Curumim ao longo de oito anos. Depois disso, fui coordenadora do Ensino Fundamental I na própria escola, o que me permitiu aprofundar meus conhecimentos sobre a Pedagogia Freinet e sobre a realidade educacional. Ouvi muitas críticas ao ensino apostilado e ao livro didático, o que reforçava as práticas que fazíamos baseadas nas técnicas freinetianas. Nunca me passou pela cabeça em seguir um manual que prescrevesse o que fazer para ensinar. A aula, e o planejamento desta, eu já trazia comigo desde minha formação no CEFAM, onde incorporei a ideia de autoria de meu próprio trabalho. E tentar ser autora sempre me causou grande “orgulho” e autonomia. Não admitia não ser a profissional que elaborasse, juntamente com

os alunos, propostas de trabalho com as quais realizaria o processo de ensino-aprendizagem.

Em 2001 fui convidada para coordenar a educação infantil do Colégio Integral, que estava iniciando suas atividades, nesta faixa etária, em Campinas. A oferta salarial era tentadora. Quando conversei com a diretora e esta me disse que este núcleo de ensino, como os outros, seria apostilado e que eu somente iria orientar as professoras para a utilização do material, apesar do salário, não aceitei! Preferi aumentar minha carga de trabalho: associei ao emprego na Escola Curumim o trabalho noturno na UNIARARAS, a 100 quilômetros de distância da minha casa. Iniciava assim minha carreira no ensino superior, sem abandonar o trabalho na Educação Básica. E esta iluminou aquela: introduzi Freinet no curso de Pedagogia e nas disciplinas de Práticas de Ensino que passei a ministrar.

Foi o trabalho de professora que desenhrou minha fisionomia profissional, particularmente a experiência na Escola Curumim, uma escola particular e alternativa, onde aprendi na prática cotidiana o referencial teórico e metodológico da Pedagogia Freinet². O trabalho que realizei nesta escola é minha referência, pois nela tornei-me professora de várias turmas e donde saí – sem nunca dela retirar meu pé, pois continuo sócia da cooperativa que a mantém – já Coordenadora do Ensino Fundamental I. Os princípios, os instrumentos metodológicos e a concepção de educação da pedagogia freinetiana perpassaram e perpassam toda minha constituição como profissional.

Meu primeiro trabalho de pesquisa, defendido como dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas é produto de parte desta experiência profissional: sustentada pela pedagogia freinetiana, trabalhei em turmas de

² Trata-se de uma escola hoje estruturada na forma de cooperativa cujos sócios são professores. Ela surgiu como uma alternativa à escola pública e à escola privada dita tradicional, de um desmembramento de outra escola (Escola do Sítio), com apoio e presença constante dos pais dos alunos, considerados como seus “fundadores”. A opção pela Pedagogia Freinet dava à escola uma fisionomia própria. Para detalhes sobre a história desta escola e sobre suas opções pedagógicas, ver o trabalho de FERREIRA, Gláucia de Melo. **Cooperação e democracia na escola:** A construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada. Dissertação de mestrado em Educação, Unicamp, 2004.

inclusão de alunos com deficiências. Na dissertação relato meu acompanhamento de uma destas alunas desde seu processo de alfabetização até o início da segunda fase do ensino fundamental³.

A divulgação e o estudo da Pedagogia Freinet é parte da minha história. Seus instrumentos e suas ideias me encantavam e me encantam, e assim a ânsia de divulgar seu trabalho começou a ser a “mola propulsora” de meu trabalho nos cursos superiores em que passei a ministrar aulas de Didática e Práticas de Ensino da UNIARARAS⁴.

Segundo Nunes

Freinet foi um educador total (...) no sentido pleno do termo, quer dizer que para ele a educação reúne a prática, a ética e a política (...).

Dentro deste ponto de vista, Fonvieille, dissidente do movimento Freinet, reconhece-lhe, quanto a esta matéria, um mérito e um pioneirismo sem precedentes no quadro da educação. Numa de suas obras diz-nos que o maior mérito de Freinet não é o de, quinhentos anos depois de Gutemberg, ter difundido o uso da imprensa, descoberta pelos chineses, e de a ter colocado a serviço das aprendizagens escolares; não é o de ter transposto para a escola pública os princípios de Rousseau; não é o de ter tomado e adaptado a prática da cooperação escolar; mas sim a de ter tido sucesso e de arrebatado modestos professores primários como ele a se interrogarem sobre o sentido da sua vocação em formar os adultos de amanhã e a refletir esta formação num sentido mais humanista. (...) Freinet é o único em todos os inovadores em educação a ter aceitação entre milhares e milhares de professores primários (...) de ter a permissão de abordar coletivamente – ele dizia cooperativamente – uma reflexão sobre a profissão (Fonvieille, R.; 1989: 221, 224 e 225, apud Nunes 2001, p. 107)

Foi assim que fui construindo e estou construindo minha identidade, para mim mesma e para os outros, como uma professora que abraça a Pedagogia Freinet: identidade como produto da história vivida. Como afirma D'Ávila (2009),

Identidade entendida não como um dado pronto, ou como uma vocação natural, mas como um constructo, ao mesmo tempo social e pessoal. A identidade profissional docente deve ser entendida como prática social construída pela ação de influências e grupos que configuram a existência humana. (p.56)

³ LAURINDO, Tânia Regina. **A educação pelo outro**: Lorelai, uma experiência de inclusão. Dissertação de mestrado em Educação, Unicamp, 2003.

⁴ Centro Universitário Hermínio Ometto- UNIARARAS na cidade de Araras. Trabalhei nesta instituição durante nove anos (2001-2009), atuando nos cursos de licenciatura em diferentes áreas, no curso de Pedagogia e no curso Normal Superior, além de fazer parte do grupo de professores responsável pelos cursos de licenciatura em educação à distância (EAD).

[...]

A identidade profissional docente se encontra ancorada em experiências ancestrais, em grande parte, na experiência de vida de cada um como escolar em nível primário e/ou secundário. (p.61)

Assim, andei por diferentes caminhos. Caminhos de formação da professora primária; da coordenadora do ensino fundamental 1 numa escola freinetiana, da professora de ensino superior encarregada de participar da formação de novos professores trabalhando nas áreas de didática e práticas de ensino. Fiz-me nas práticas das escolas; a elas tentei associar reflexões e estudos teóricos, até porque não poderia participar da formação de professores com base em uma única concepção pedagógica. Fazer o curso de doutorado é consequência deste vai-e-vem entre práticas e estudos. Depois de professora, nunca me afastei da prática da sala de aula. Por isso, no trabalho aqui apresentado, não há distanciamento entre a professora, a coordenadora, a pesquisadora e seu objeto. Este, na verdade, foi construído como tal *a posteriori*, pois é produto da reflexão sobre a prática, não uma prática controlada como experimento a ser dissecado no relatório de pesquisa, uma prática efetiva na função de coordenadora pedagógica que se tornou experiência, no sentido dado a esta por Larrosa (2002, p.21): aquilo que nos passa, aquilo que nos acontece. Analisar uma experiência acarreta uma exposição do sujeito e de parte de sua história. A análise ilumina o vivido, mas perde sua totalidade porque somente se pode construir através da eleição de focos de interesse. E estes são flexíveis, dependentes das condições momentâneas da própria produção analítica. Não iniciei a jornada do doutorado com este objeto de pesquisa. Pretendia pesquisar a influência do pensamento de Freinet entre alunos e ex-alunos do curso de pedagogia em que atuava e no qual havia introduzido o estudo da pedagogia freinetiana. Havia um grupo de estudos na universidade, liderado por mim, que se reunia para debater suas práticas de sala de aula. Pensava então focalizar as emergências aí surgidas. Mas, ensina a física einsteiniana, até a distância mínima entre dois pontos é uma curva... A crise (e a ideologia) do mundo global chegou também às

instituições particulares de ensino. Fui demitida e perdi o grupo de alunas e ex-alunas, todas professoras.

Dentre muitas indecisões, apesar do projeto inicial ter sido a porta de entrada para o doutorado, encontrei-me sem chão, e fiquei até mesmo um bom tempo sem saber quem me orientaria no percurso. Depois da demissão, era preciso encontrar outras formas de sobrevivência. Acabei retornando ao ensino fundamental, depois de nove anos de afastamento, num emprego de Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I numa escola do sistema XXX da cidade de Araras. Depois de idas e vindas com o projeto de tese, mudança de percurso no caminho escolhido, decidi que se as condições de vida me levaram à aventura de trabalhar numa escola que utiliza como método de ensino um sistema apostilado em todas as suas práticas pedagógicas, sendo eu mesma uma professora que defende uma concepção pedagógica distinta. Se a vida me levava a esta experiência, deveria também me aventurar na pesquisa, refletindo sobre os caminhos que foram sendo construídos por mim ao adentrar em uma escola que utiliza um sistema de ensino para mim totalmente desconhecido e contrário a minhas práticas anteriores. A vida me colocou diante de um desafio: construir a diferença dentro de um sistema aparentemente e só aparentemente sem frinchas. É das respostas a este desafio, construídas no cotidiano escolar, que se tratará neste trabalho. Ao construí-las, eu não tinha um objeto de estudos, mas um desafio. Agora o desafio é tornar estas respostas e o próprio sistema apostilado um objeto de reflexão.

Procuro aqui neste texto refletir sobre o processo pelo qual me fui constituindo como Coordenadora Pedagógica desta escola, na prática efetiva de transformações na escola e de seus espaços. Se é próprio do sucesso do trabalho dos professores depender de seus alunos, é também próprio do trabalho de coordenação pedagógica depender

crucialmente dos professores⁵. Serão nossos encontros, nossos diálogos e interlocuções que darão visibilidade aos acontecimentos aqui focalizados. Do trabalho docente na escola, é a mediação da coordenação pedagógica que interessará salientar e analisar.

Em conseqüência, neste trabalho procuro refletir não somente sobre os espaços que foram criados pelas professoras para flexibilizar e criar novas práticas educativas para ir além da apostila, mas, sobretudo, dizer da minha constituição como pesquisadora e coordenadora. Assim resgato neste trabalho os relatórios, as observações, as orientações mantidas com duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental no espaço escolar.

Não posso deixar de dizer que este trabalho leva a marca da alteridade que implica o encontro com o outro. Assim sendo leva a marca do pensamento bakhtiniano:

Sem dúvida alguma, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente reconhecido pelo “eu” como Outro que não eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro. Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos (GERALDI, 2003b, p.42)

O trabalho realizado na escola leva esta marca, nem sempre harmoniosa, devido ao espaço que ocupei na escola, de Coordenadora, e sabemos o peso que é ocupar este papel em uma escola, principalmente particular: é - se investido de poder pela própria função exercida⁶.

Fui para escola, dentre outros fatores, na ânsia e saudade de trabalhar com as crianças. Estava afastada há nove anos da escola de educação Básica, trabalhando somente no Ensino Superior.

Ao aceitar fazer um trabalho de coordenação nesta escola, carreguei comigo as reflexões que faziam e fazem parte do meu cotidiano. Agora havia a oportunidade de ver e

⁵ Conforme Rabello (2010, p. 107), Nóvoa (2002, p.23) retoma Labaree: “contrariamente a outros profissionais, o trabalho do professor depende da “colaboração” do aluno: Um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado defende um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno”.

⁶ Também na escola pública o exercício de cargos investe de poder seus detentores. Mas há uma diferença fundamental: na escola particular o poder é próximo, a relação de emprego frágil, sem estabilidade e as decisões sobre o futuro profissional são tomadas no interior da própria instituição.

constatar, diante de meus olhos, mais um movimento de retorno à escola, e finalmente estar com as crianças no processo de construção do ser humano. Era a minha volta ao princípio.

Início o trabalho em um espaço desconhecido por mim. No primeiro momento achei o espaço escolar muito asséptico, tudo muito no lugar, tudo muito “certinho”. Pensei sobre o que estaria me incomodando nesta “organização e limpeza”? Quando olhei para as crianças no pátio vi logo o que era: AS CRIANÇAS ESTAVAM UNIFORMIZADAS!

Esta uniformização me chocou! Estava acostumada a ver crianças com roupas que haviam escolhido, muitas vezes elas próprias, para irem a escola. Lá estava eu em um espaço no qual não me reconhecia. O que fazer? Fui aos poucos me inserindo no espaço e nas propostas de trabalho. Estas chegavam todas prontas, pois a escola segue o que propõe o sistema de ensino a que está associada. Estando inserida neste contexto passei a refletir, e ao mesmo tempo conhecer as condições do trabalho docente. Perguntava aos professores: - e o planejamento? Eles diziam que já estava no manual do professor desde a primeira aula que eles iriam dar. Por isso a semana de planejamento de que participei girou em torno de assuntos burocráticos, sobre os eventos que ao longo do ano aconteceriam na escola, dia das mães, exposição de trabalhos dos alunos e outros assuntos semelhantes.

Estava, portanto, vivendo em um espaço escolar com um esquema prévio de aplicação de aulas apostiladas, no qual os professores têm atuação restrita, não participando da elaboração do conhecimento nem de seu trabalho. Será que conseguiria dar conta de exercer um papel de coordenação no silencioso, para mim, desconforto de uma escola asséptica, com todos os passos já previstos? Como trabalhar neste contexto com a pedagogia na qual acredito e em que se aposta muito mais na autonomia do que na dependência?

Como entrar em uma escola para fazer a diferença? O que enfrentar? Como seria possível fazer um trabalho em uma escola com projeto pedagógico de um sistema de ensino? QUE DESAFIO! E que curiosidade investigativa também! Até o momento havia trabalhado com autonomia na construção de planejamento, organização e execução; agora

assumia uma responsabilidade da “fazer a diferença” numa escola apostilada. Aceitei o trabalho de Coordenação do Ensino Fundamental I, primeiro ao quinto ano, baseada, dentre outras coisas, na fala dos dois diretores que haviam feito entrevista comigo: “Queremos muito mudar algumas coisas aqui na escola e você pode contribuir muito!”

Estas foram as questões iniciais que compuseram o desafio a ser enfrentado, dúvidas vividas e que ainda me perseguem enquanto protagonista do papel de coordenadora pedagógica desta escola e que continuam como questão porque o vivido somente se faz experiência quando posto sob reflexão para encontrar as marcas deixadas para o futuro.

No primeiro dia em que comecei o trabalho já estavam iniciando o planejamento anual, com apresentações de novos professores, diretrizes de mudança de cronograma de eventos e obviamente, minha apresentação. Entre as professoras e professores que eu estava conhecendo, vendo pela primeira vez, notei que havia uma ex-aluna minha do curso Normal Superior. Senti neste momento uma diminuição em minha ansiedade e pensei que a partir desta ex-aluna, agora colega de profissão, poderíamos ter um diálogo mais aberto e assim realizar um trabalho de Coordenação. Quando ela me viu, ficou extremamente feliz e disse que agora ela poderia ser ELA no trabalho com as crianças⁷. Agarrei-me a ela como um bote salva-vidas para meu trabalho, e fomos nós duas que começamos a construir o trabalho no dia a dia, tentando ir pelas margens e além da apostila, como veremos mais tarde.

O desafio enfrentado na prática tornou-se minha questão de tese: Como se pode trabalhar com professoras de escolas apostiladas algo diferenciado que torne a apostila um apoio e não um roteiro a ser seguido como uma receita no dia a dia?

⁷ Esta fala, neste primeiro dia, é um indício não desprezível sobre os modos de funcionamento do sistema apostilado de ensino. A busca das frinchas na estrutura murada das orientações emanadas do sistema seria trabalhosa, e “fazer a diferença”, lema com que fui contratada pela direção da escola, poderia ser ambíguo: aprofundar a obediência para tornar a escola um modelo para o sistema, ou distinguir-se das orientações do sistema para dar identidade à própria escola agindo com maior liberdade diante das orientações uniformizadoras do sistema a que a escola estava e está associada. Esta segunda alternativa me parecia aquela visada pela “mudança” desejada pela direção da escola.

Comecei o ano de 2010 coordenando 17 professores no ensino fundamental I que vai do 1º ao 5º ano. Nesta escola há um diferencial relativamente às outras escolas que conheço: a partir do 4º ano os professores são especialistas da disciplina, assim sendo os alunos têm diferentes professores para as diferentes disciplinas: português, matemática, ciências, história e geografia, inglês e orientação educacional, educação física, música e artes. Portanto, a partir do 4º ano, as crianças, que estão na faixa etária de 9 anos, possuem todos estes professores⁸.

Quando cheguei para trabalhar, perguntei ao diretor o porquê dessa especialização precoce. Ele me disse que assim ele garantia que o conteúdo seria passado muito bem para as crianças, pois um especialista da área tem grande possibilidade de um maior domínio do conteúdo.

Do meu ponto de vista, ao menos de início, não me parecia adequada esta organização pedagógica, pois os professores especialistas chegam, ministram sua aula em sua matéria e saem da sala. Parecia-me que crianças em transição de 8 para 9 anos estariam vivendo as situações de nosso antigo ginásio. Fiquei apreensiva, tentando imaginar como isso iria acontecer no cotidiano. Este foi meu primeiro retrato três por quatro do panorama visualizado por mim ao entrar naquela escola tão diferente de tudo que eu tinha vivido até então como profissional da educação.

Mas o ano transcorreu até calmamente. Embora o recorte deste trabalho focalize somente o trabalho com as professoras de segundo ano, como coordenadora pedagógica de todo o segmento até o quinto ano, tinha que trabalhar com todo o segmento. Minha preocupação com as professoras de português e matemática, do quarto e quinto anos, era construir reflexões sobre os alunos, suas aprendizagens e suas ações para que estas crianças fossem vistas e ouvidas como crianças e não adolescentes.

⁸ No Anexo 1 encontra-se o Quadro de Horário do ano letivo de 2010 do quarto e quinto anos.

Neste íterim, os dois segundos anos (antiga 1ª. série) estavam realizando o trabalho contido no manual dos professores e na apostila destinada a esse ano do Ensino Fundamental.

É precisamente o trabalho nestas turmas dos segundos anos que focalizarei ao longo deste texto. As professoras destas duas turmas serão as interlocutoras principais, por isso faço desde já uma breve apresentação:

- 1) A professora **Cecília**⁹ - tem mais tempo de trabalho na escola (8 anos) e sempre lecionou no período da manhã e em turma do 2 ano; sempre trabalhou em escolas particulares da cidade e estava na escola desde sua inauguração. Sempre utilizou a apostila. Várias vezes a ouvia dizer: está na apostila e preciso fazer. Eu não a conhecia antes de iniciar meu trabalho de coordenadora.
- 2) A professora **Maria** - estava somente há dois anos lecionando nesta escola; cumpria o que mandava a apostila, mas tentava construir um trabalho que ao mesmo tempo fosse além e diferente da apostila. Ela foi minha aluna do curso Normal Superior em 2001, no Centro Universitário Hermínio Ometto-UNIARARAS. Trata-se da professora que, vista por mim no primeiro dia de planejamento, deu-me maior tranquilidade para enfrentar o desafio que estava prevendo.

Dividi a apresentação deste trabalho em três grandes tópicos: inicialmente apresento meu diálogo com dois alicerces teóricos que inspiraram as ações e forneceram as categorias de análise de meus dados: os autores que formam a base teórica deste trabalho são Freinet e Bakhtin. Freinet, mais do que qualquer outro pensador, como já narrei, me formou professora na prática da Escola Curumim e me forneceu sempre a base mais segura das propostas de ações. Bakhtin é descoberta de estudos posteriores, especialmente na pós-graduação, e alguns de seus conceitos, como memória do futuro, não álibi para a existência e a perspectiva de um futuro que jamais se fecha pelo “algo a ser alcançado” iluminaram minha ação quer de professora do ensino superior, quer de coordenadora desta

⁹ Os nomes são fictícios para preservar as identidades das professoras. No capítulo 2 retomo o universo de pesquisa e sua apresentação detalhada.

escola. Bakhtin, ao defender que a compreensão é sempre produto do trabalho das contrapalavras com que respondemos ao que ouvimos, associando o dito à situação de fato, no sentido estrito e amplo, me apontava que há sempre possibilidades de autonomias relativas em estruturas vigilantes.

Segue-se uma discussão metodológica, necessária em função de se acumularem numa mesma pessoa a coordenadora, a narradora e a pesquisadora que analisa um trabalho realizado efetivamente numa escola concreta sem pretensão de se transformar em tese ou objeto de pesquisa, mas que acabou por se constituir como tal à medida que os avanços nos estudos sobre pesquisa em educação me convenceram da possibilidade de apostar na experiência e na investigação narrativa para a construção do professor pesquisador.

No terceiro capítulo apresento minha análise dos dados, que incluem desde a memória da experiência, documentos produzidos à época até respostas dadas por professoras da escola a um questionário que lhes apresentei. Usarei aqui alguns elementos extraídos de Comenius, particularmente na descrição do sistema apostilado e das recomendações feitas aos professores. Comenius, como se sabe, foi o primeiro autor que, defendendo a universalidade da escola, propôs explicitamente o uso de material didático para o ensino do mesmo e ao mesmo tempo para todos os alunos, forma mais adequada, à época, para a universalização da escolaridade.

Todos os tópicos serão matizados pela minha experiência de formação – inclusive como professora e pesquisadora fazendo seu doutoramento. Não se trata aqui de apresentar a mais recente palavra teórica ou metodológica; trata-se de expor o que fundou uma prática efetiva e de tentar analisá-la. Envolvida de corpo e alma no que fiz (e faço), nas linhas e entrelinhas, a experiência prática vivida comanda meu dizer que busca fugir dos excessos das referências acadêmicas próprias de um trabalho de doutoramento: ao narrar, descrevo; ao descrever também narro e me narro; ao analisar, me exponho.

CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA AÇÃO TATEANTE E INFORMADA PILARES DE SUSTENTAÇÃO

Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso – não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a humanidade (“sem educação não há salvação”), sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia-a-dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem... mas quem mora nela somos nós. (Eliane Maria Teixeira Lopes – De Helenas e de professoras. In. FONTANA, 2000, p.15)

1.1. Introdução

As questões que envolvem o professor e sua atuação na sala de aula vêm sendo discutidas há muitos anos e com intensa pesquisa sobre o professor e suas práticas pedagógicas:

Toda pessoa que se interessa hoje pelo estudo do ensino não pode deixar de ficar espantada diante da profusão e da multiplicação dos escritos que tratam da questão do conhecimento (ou do saber: knowledge em inglês; savoirs, connaissances em francês) dos professores. Todos os anos, milhares e milhares de livros e de artigos são publicados sobre esse tema em quase todos os lugares do mundo. Somente nos Estados Unidos, obras volumosas sobre esta questão aparecem de forma cada vez mais regular, apresentando megassinteses sobre centenas e até milhares de pesquisas em curso. (Borges e Tardif, 2001, p. 11)

No Brasil também encontramos várias e diferentes pesquisas sobre o professor e o ensino. Encontramos, nesta demanda de pesquisas, exigências nas quais o professor necessita mudar atitudes e conhecimentos em relação a sua atividade profissional, isto é, sua ação em sala de aula, e o embate cotidiano com os alunos e a aprendizagem destes. As investigações neste campo da educação se tornam mais intensas a partir do final do século XX, colocando o professor no centro das atenções.

Isto porque a educação, escolar ou não, se faz nas relações interlocutivas entre sujeitos: ela é sempre mediada pela linguagem e esta é concebida, por Bakhtin/Voloshinov(1982) como uma atividade constitutiva das consciências dos sujeitos. Consequentemente, tentar compreender o professor e sua prática é tentar compreender um dos processos de constituição das subjetividades contemporâneas, já que cada vez mais a escolaridade vem atingindo a universalidade. Os sujeitos contemporâneos são sujeitos escolarizados, ainda que registremos a existência de baixa escolaridade entre nós e ainda que tenhamos críticas a fazer à escolaridade oferecida.

Ao refletir sobre as práticas dos professores, estaremos necessariamente tematizando os sujeitos nestas práticas. Como afirma Tardif (2002, p.265) *... nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação.*

Considerando que as exigências postas para os professores vem se aprofundando cada vez mais, trazendo para a educação escolar problemas que antes se resolviam fora da escola (desta hoje se cobra mais do que mera informação científica, como a formação da cidadania, no passado um problema das famílias, dos partidos políticos, dos sindicatos, das associações e dos movimentos sociais), já não é mais possível o exercício profissional seguindo meramente roteiros prévios. Como escreveu Charlot (2009, p. 19)

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Esta mudança de política implica numa transformação identitária do professor.

Com as novas exigências sociais postas para a escola, foi-se o método perfeito para ensinar, tal como proposto por Comenius:

...serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (Comênio, 1976: XXXII-4):

Acontece que o professor não lida mais somente com conhecimentos (ou melhor, conteúdos de ensino, que são partes do conhecimento disponível nas diferentes disciplinas) e com a aprendizagem destes. Não pode mais seguir uma partitura e executá-la. Ele é chamado a interpretá-la, no que concerne aos conteúdos; é chamado a motivar a aprendizagem num mundo em que as atenções dos sujeitos estão sempre sendo recrutadas e direcionadas para o consumo fácil; é chamado a valorizar o que a sociedade não valoriza, apenas dele usufruiu, o conhecimento; é obrigado a navegar contra a corrente, pois aprender demanda esforço numa sociedade que cada vez mais valoriza e quer facilidades.

Assim, à autonomia profissional relativa (como qualquer autonomia) de “resolver problemas” associa-se um conjunto de novas exigências ao professor, demandando uma forma de atuação para a qual não foi preparado, sobretudo para resolver dilemas conflitantes que são da sociedade e não da escola, como a formação de um sujeito competente para o mercado, o que implica disputar com os outros um espaço, e um sujeito cidadão, o que implica o exercício da solidariedade.

Diante dos impasses para o exercício docente, com o professor sendo responsabilizado pelo sucesso na aprendizagem de seus alunos, dois caminhos distintos têm sido percorridos. De um lado, como apontou Charlot, deixa-se ao professor e à sua autonomia profissional a “liberdade” para exercer a profissão, cabendo-lhe as escolhas

adequadas para o trabalho de sala de aula¹⁰: escolha dos conteúdos, escolha ou não do livro didático entre aqueles indicados pelo PNLD¹¹, escolha dos temas transversais e até mesmo a elaboração própria na escola de um projeto pedagógico singular.

Consideradas as condições de exercício do magistério, sua formação bastante apressada¹² e os programas governamentais de avaliação, distribuição de livros didáticos e mais recentemente, em alguns estados, até mesmo as políticas salariais que vinculam remunerações extraordinárias (gratificações, destinação de recursos para a escola etc) aos resultados obtidos pelos alunos nas provas nacionais, a autonomia relativa do professor vai-se encurtando.

O movimento no sentido contrário é o quase desaparecimento da autonomia no trabalho de sala de aula¹³. Os inúmeros pacotes pedagógicos adquiridos por redes estaduais de ensino¹⁴ e o sucesso dos materiais instrucionais que constituem as redes de ensino apostilado, através do sistema de franquias, caminham neste sentido: um controle constante do trabalho de sala de aula, através dos manuais dos alunos e dos professores,

¹⁰ Liberdade aspeada, porque os sistemas de avaliação de retenção de conhecimentos pelos alunos apontam o que deve ser ensinado e a forma de auferir estes conhecimentos. As provas aplicadas nos anos anteriores (do ENEM, do SAEB (e das diferentes provas aplicadas pelos Estados em suas redes de ensino), da PROVINHA e PROVA BRASIL) servem de modelo para o trabalho de ensino nas escolas.

¹¹ PNLD: Programa Nacional do Livro Didático. Através do programa, o governo federal compra os livros didáticos escolhidos e os encaminha para a escola. Para um livro didático ser recomendado (e adquirido) as editoras os propõem ao Programa, que designa comitês de análise dos livros e com base no resultado desta análise os livros são ou não recomendados pelo programa e fazem parte da listagem enviada às escolas, com base nas quais os professores fazem suas escolhas para cada turma. Os livros não podem ser descartáveis, sendo reutilizados nos anos subsequentes. Obviamente este sistema de avaliação produziu, ao longo dos últimos anos, uma melhoria sensível nos manuais didáticos utilizados.

¹² A implantação das carreiras do magistério nos diferentes estados valorizou a titulação, e os professores foram às faculdades possíveis e fizeram seus cursos superiores. Em uma só geração, grande parte dos professores, filhos de pais de baixa escolaridade quando não analfabetos, chegaram à conclusão do curso superior, um esforço histórico que precisa ser analisado (Cf. Geraldi e Geraldi, 2012, no prelo).

¹³ É preciso dizer “quase desaparecimento” porque o interior da sala de aula é extremamente complexo, e seguindo um mesmo roteiro, os próprios alunos, por suas perguntas, dúvidas e dificuldades, e os professores por sua formação e experiência prévia, fazem com que uma aula seja diferente da outra mesmo estudando a mesma lição da cartilha ou do material pedagógico utilizado.

¹⁴ Apenas para citar um exemplo: a cartilha Alfa & Beto e o ensino estruturado até o quarto ano da escola fundamental, elaborado pelo Instituto Alfa e Beto e distribuído e/ou vendido para as redes de ensino dos estados, particularmente do Nordeste brasileiro. No estado de Sergipe, no ano letivo de 2011, todos os professores da rede estadual foram obrigados a usarem o material do *Instituto Alfa e Beto*. Aqueles que recusassem o uso do material eram postos à disposição das Coordenadorias Regionais de Educação e transferidos para escolas mais distantes do centro, onde também eram obrigados a usar o material. A única saída possível era “fazer de conta” que usava o material para não ser prejudicado com transferências.

tornando estes muito mais executores do que já lhes chega predefinido do que autores de suas aulas.

O controle sobre o trabalho docente não é novidade. Ao longo da história da educação vemos que, em um momento da história, o professor foi produtor de conhecimentos e, porque produzia conhecimentos, ensinava. Os sofistas foram os primeiros a fazerem desta atividade uma forma de sobrevivência, recebendo por ensinarem o que pensavam. Segundo Geraldi (2010, p.91-101), por longo período da história, até o surgimento da escola moderna, confundia-se o professor e o produtor de conhecimentos. Os mestres-escola, antes de sê-los, conviveram com seus mestres na forma de discípulos que com eles produziam conhecimentos e reflexões. Ao confinar-se o estudo prioritariamente nos conventos e abadias, estas respondiam também por uma produção de conhecimento teológico próprio: seus fundadores eram também os autores de uma interpretação da bíblia e dos evangelhos.

Segundo o mesmo autor, será no capitalismo mercantil, quando a sociedade se torna mais complexa, que aparecerá uma divisão social do trabalho, separando o professor do produtor de conhecimento. O professor cria assim uma nova identidade, em função de uma nova relação entre produção de conhecimento e ensino. Se anteriormente essa função era somente de um mesmo mestre, e nesta relação este era mestre por justamente produzir o conhecimento, como caracterizar este professor, agora não mais produtor de conhecimentos? Ele será

... o sujeito que sabe o saber produzido por outros, e que o transmite [...] O professor é um sujeito social que tem um saber e por este saber ele é respeitado. Ele transmite este saber e é pelo saber que tem poder, inclusive de aplicar castigos para os filhos dos outros. [...]

Neste tempo, coube à escola e aos professores, de forma mais ou menos constante, mas sempre com diferentes matizes, organizar e seriar um conjunto de conhecimentos que a tradição, e depois a ortodoxia escolar, considerou e considera essenciais à formação dos sujeitos sociais. E nesta organização e seriação constituíram-se práticas e saberes que a didática, apoiada por outras ciências, foi registrando, analisando e tornando conhecimento. E os conhecimentos se foram avolumando à espera de uma nova divisão social do trabalho... (Geraldi, 2010, p. 86)

Esta nova divisão ocorrerá a partir do capitalismo industrial, precisamente pela autoria do material didático. Surge agora uma tríplice distinção: o produtor de conhecimentos (hoje chamados de pesquisadores), o autor do livro didático que organiza, seria didaticamente e orienta como este conhecimento deve ser transmitido, e o professor que transmite agora um saber predefinido, previamente organizado, segundo as orientações que recebe. Com um material de trabalho, utilizado pelos professores em sala ora como um receituário, ora como apoio básico, com manual de instruções de como deve ser dada as aulas, qualquer um pode executar as ações previstas, ainda que não saiba compor a sinfonia, conforme previra Comenius.

Como a realidade que estou analisando é precisamente esta, numa escola em que o professor era executor do predefinido¹⁵, sem autonomia, controlado pela hierarquia, tornou-se necessário buscar fundar toda e qualquer orientação em outros alicerces que não aqueles disponibilizados pelas apostilas. Caminhar da determinação exclusiva do material didático, que dá até mesmo nome à escola no sistema de franquias, para o risco da elaboração própria, somente é possível quando outros fundamentos ancoram as ações. Do meu ponto de vista, reorganizar com os professores suas caminhadas de ensino não se faz abruptamente, por saltos ou meras substituições de um material por outro: todo o processo de mudança há que sustentar-se em pilares mais ou menos sólidos para obter adesão dos professores.

¹⁵ No capítulo 3 deste trabalho, na análise do Caderno de troca de correspondência entre as duas professoras das turmas de 2º. ano, relativo a 2009, ano letivo anterior à ação da coordenação pedagógica que aqui será estudada, ficará muito clara a exigência de seguir uniformemente e preferencialmente ao mesmo tempo todas as atividades previstas pela apostila. A análise do Caderno de 2010 e das entrevistas, estas realizadas posteriormente à intervenção, mostrará que foi acontecendo paulatinamente a introdução de outras estratégias no processo de ensino.

1.2. Freinet, a referência de base

O espaço escolar sempre foi consagrado como lugar de ensino e aprendizagem. Na formação de professores, é, sobretudo, o espaço do ensino, fazendo-se referência à aprendizagem somente na medida em que esta interfere na organização daquele. Ao longo do tempo, passa-se a discutir e pensar a escola, não sem muitas restrições por parte de acadêmicos clássicos, como também um espaço que produz conhecimento.

A ideia de que a escola produz conhecimento, isto é, os atores que a compõem produzem conhecimento, faz parte de minha constituição como professora. Assim sendo, as opções que fui assumindo durante a minha vida estão perpassadas pelas experiências que fui acumulando como professora e coordenadora nas escolas por que passei. E minha sustentação de base é o pensamento de Freinet.

Celestin Freinet foi um professor primário, que nasceu em 15 de outubro de 1896, no sul da França. Ainda jovem foi chamado a lutar na 1ª guerra Mundial e isto o impediu de terminar o curso normal. Gravemente ferido em uma batalha, perdeu grande parte de sua capacidade pulmonar. Embora pudesse receber uma aposentadoria por invalidez, teimou em exercer a profissão para qual se formara: o magistério.

Quando voltei da guerra em 1920, era apenas um “glorioso ferido”, no pulmão, debilitado, de fôlego curto, incapaz de falar mais do que alguns minutos na sala de aula. Apesar da respiração difícil, talvez pudesse, com outra pedagogia, desincumbir-me normalmente dessa profissão que amava. No entanto, dar aulas a crianças que não escutam e não compreendem (seus olhos distraídos o expressam com suficiente eloquência), interromper-me a todo o instante para chamar a ordem os sonhadores e os indisciplinados, usando as interpelações tradicionais, era um esforço inútil dentro da atmosfera confinada de uma sala de aula que superava minhas possibilidades fisiológicas. Como o naufrago que não quer afundar, eu precisava encontrar um meio de nadar à tona. Isto era para mim uma questão de vida ou morte. (FREINET, 1998, p. XXV)

Todo o seu trabalho, ele o fez com autonomia, acreditando mais no que acontecia em sala de aula, com seus alunos, do que nas teorias da educação de sua época. Possuía um profundo respeito para com a criança, estudava sozinho para tentar entender o que acontecia em sua sala. Acreditava, juntamente com outros educadores, que a educação devia procurar o desenvolvimento e a elevação da natureza humana. Pesquisava sobre a necessidade que sentia em mudar as condições de trabalho do professor e se dedicar a trabalhar diretamente a vida das crianças. Após a guerra e com todas as ideias com que tomou contato durante ela, em que se falava de transformação social, de horizontes de progresso e de liberdade para as maiorias sociais, dizia que não podia mais aguardar o tempo para se fazerem as transformações estruturantes na escola, pois ela estava geralmente a serviço de uma cultura e de valores discriminatórios para os setores populares, e estes constituíam a maioria social.

A militância no Partido Comunista e no sindicato dos docentes, fazendo parte da geração da Terceira República francesa, trouxe para Freinet um grande apreço e valorização do texto escrito, comunicando-se através de jornais e revistas. Mesmo antes de criar suas técnicas para as práticas escolares, ele mesmo já escrevia para jornais e revistas de esquerda da época.

Fazendo parte do sindicato e do partido comunista, entrou em contato com o pensamento marxista e anarquista. Em uma viagem à Alemanha, em 1922, conheceu algumas das famosas escolas auto gerenciadas de Hamburgo, que no final da guerra haviam experimentado colocar em prática a escola anarquista, integralmente sem a autoridade do professor, sem regras e sem os costumeiros castigos. Freinet concluiu que, apesar de serem ótimas as ideias, não encontrava aí nada que pudesse resolver seus problemas da pequena escola de sua aldeia.

Com essas ideias e influenciado pelo pensamento pedagógico da época expresso no “movimento internacional da escola nova”, lançou, juntamente com seus colegas de movimento, as bases de uma pedagogia de ação.

Freinet utiliza a imagem de uma planta em germinação para falar sobre o desenvolvimento da criança. Utiliza a noção de desabrochar, e relata o conceito de *potência* (*criar, dar e avaliar*) formulado por Friedrich Nietzsche do qual ele se apropria e o transforma para falar da potência que todo o ser humano possui ao nascer, **o potencial de vida:**

Ei-lo, repentinamente, na zona de luz que queria alcançar. Então empenha-se em assimilar o Máximo de potência para a sua frutificação; tirar partido de todas as circunstâncias favoráveis para adquirir força e vitalidade. (FREINET, 1998, p. 10)

O educador salienta que toda sua pedagogia e do movimento será sempre o de conservar e aumentar esse potencial de vida, afirmando que os métodos tradicionais de ensino o reduzem. Esta pedagogia se baseia em três grandes ideias, como cita Jacques Bens no prefácio do livro *A educação do trabalho*, de Celestin Freinet (1998): A primeira é a educação para o trabalho, pois é ele que motiva para a aprendizagem e será útil na vida social e profissional. A segunda é de desenvolver ao máximo as possibilidades de cada criança, valorizando suas qualidades. Assim sendo, é necessário que se tenha diversidade de atividades propostas em sala de aula. Estas atividades devem proporcionar à criança de se conhecer, adquirir uma existência própria. A terceira ideia é que a criança precisa perceber que não está só, mas que pertence a uma coletividade, nela encontrando melhor sua identidade. Para Freinet, “só as pessoas que encontram o seu lugar no mundo podem mudá-lo”.

Para Freinet (1975, p. 15) “a pedagogia é a ciência do comportamento de uma classe em face de uma instrução e de uma educação ótimas das crianças que a compõem.” E como alcançar este objetivo? Diz ele que a solução está nos professores que são encarregados de resolver este problema, mas enfatiza que para isso é necessário que eles tenham intuição, sensibilidade, equilíbrio, domínio e autoridade. Caso tenham essas qualidades, podem conseguir resultados satisfatórios dos alunos sem precisar de preparação especial e sem técnicas nem material, através de um método pessoal. Porém o

número de professores que possuem essas qualidades ideais é extremamente reduzido. Em sua opinião é necessário procurar e descobrir as soluções para os problemas escolares, nem que sejam aproximadas, que permitam aos professores primários, e outros, a fazerem um trabalho honesto. Ele não nega a importância de uma solução ideal, e não pretende insuflar o amor ao ofício e às crianças. A recuperação do prazer de ser professor e o amor às crianças, os professores descobrirão junto com outros fatores essenciais para o êxito da ação pedagógica, que são a sensibilidade, o equilíbrio, o domínio e a autoridade:

Deste modo, distinguimo-nos dos movimentos pedagógicos que nos precederam; e, sem dúvida, a primeira vez na história da pedagogia que um movimento de renovação parte assim radicalmente da base: a senhora Montessori e Decroly eram médicos; os psicólogos suíços eram antes de mais, pensadores; Dewey era filósofo. Eles tinham sentido, muitas vezes de maneira genial, a urgência das opções novas que o mundo nos ia impor; espalharam ao vento a boa semente de uma educação em liberdade: mas não eram eles quem trabalhava a terra onde ia germinar a semente, nem quem estava incumbido de levar terra à planta e de regar as jovens plantas tenras, acompanhando-as com solicitude até darem fruto. (FREINET, 1975, p. 16-17)

Uma das perguntas que o próprio Freinet se fez é “Por que e como me encontrei na origem deste movimento”? (Freinet, 1975, p. 19). Diz que não se atribui um talento especial e que pouco faltou para que, como a maioria, se contentasse com a rotina que conduzia à reforma da educação sem grandes esforços e preocupações. Mas quando voltou da Primeira Guerra Mundial, com a saúde debilitada, poderia, talvez com outra pedagogia, exercer normalmente a função que amava. Mas as crianças, como as conhecemos, são agitadas e interrompem a todo o instante; o professor tem que chamar a atenção e colocar ordem nos “indisciplinados e sonhadores”. Era muito trabalho para ele em uma sala que vencida sua resistência e superava suas possibilidades fisiológicas. Ele mesmo diz que (1975) “Como o náufrago que não quer afogar-se, era preciso na verdade descobrir um meio de não me afundar. Tratava-se para mim de uma questão de vida ou de morte” (p.20).

Ele precisava procurar fora da escolástica, uma solução nova, uma técnica que ele poderia utilizar adequada a suas possibilidades físicas. Fez o que fazem todos os

investigadores: utilizou o processo de ensaio experimental, que mais adiante se tornaria o centro das técnicas de vida do movimento.

Freinet estava muito convicto da ideia de que a implantação efetiva da escola do povo, não seria pela elaboração de uma proposta idealista, mas sim pela mudança concreta do meio material onde se realiza o ensino. Assim sendo, utilizará como uma das ideias primordiais de sua pedagogia o **Materialismo escolar**. Para ilustrá-lo, utiliza uma analogia: Quando o patrão muda o processo de produção de sua fábrica ele não precisa convencer seus funcionários pela palavra que isto é importante, ele precisa adaptar novas máquinas e ensinar as novas técnicas. Não queria fazer como os russos, que levaram a escola à fábrica, mas levar o processo fabril para a escola. A escola Freinet, como ele mesmo diz: “é um canteiro de obras”. Um lugar de produção, no qual a presença de ferramentas e técnicas de trabalho é fundamental. Esse é o sentido de Freinet para a expressão utilizada “Educação do trabalho”, não é para o trabalho e nem profissionalização. Na perspectiva marxista, que neste momento influencia Freinet, somente o trabalho permite que os homens, ao transformarem a natureza, se transformem a si próprios, isto é, se eduquem. Portanto a produção da “fábrica” será o conhecimento enraizado na vivência social dos alunos.

Para entender essas situações, Freinet começou a estudar os clássicos da educação como: Pestalozzi, Rousseau, Rabelais, Montaigne. Freinet entrou em contato com o movimento da Escola Nova e se encantou com as inovações propostas por Decroly e Dewey e com as ideias de Ferriere que alimentavam sua mente e o instigavam a pensar sobre a possibilidade de formar um outro tipo de escola. Para isso, visitou várias escolas. Em 1923 participa do congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, a que estavam ligados os grandes mestres época: Ferriere, Pierre Bovet, Claparède, Cousinet e Coue. Do congresso, volta com ideias efervescentes de experiências e realizações. Mas ao voltar à escola, sem o amparo e sem o apoio dos pensadores que admirava, sentiu-se perdido: “nenhuma das teorias lidas e entendidas podia ser transposta para a minha escola da aldeia” (Freinet, 1975, p.22). Pois estas experiências estavam acontecendo na

Alemanha e na Suíça, com salas de aula de número reduzido de alunos e que funcionavam em condições bastante diferentes daquelas com que ele tinha que trabalhar: salas com grande quantidade de alunos, faixas etárias muito diferentes (5 a 14 anos, mais ou menos). Portanto, para Freinet que se encontrava nestas condições, restava dar lições que ninguém compreendia e utilizar, o melhor possível, os instrumentos e as técnicas tradicionais. Cansava ele e os alunos.

Mas a clareira neste céu obscuro aparece com os professores que militavam na Federação de Ensino, e que tentavam dar um pouco de vida ao seu ensino. Faziam algumas experiências denominadas como “*aulas passeios*”¹⁶ e esta constituiu para Freinet uma tábua de salvação:

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos a rua parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. (...) Quando voltávamos à aula, fazíamos no quadro o balanço do “passeio”. (FREINET, 1975, p.24)

A partir destes passeios Freinet se questionava sobre a possibilidade de fazer um material impresso, da escrita sobre o passeio, realizado pelas crianças, um texto vivo. Poderia este ser adaptado para suas aulas substituindo as páginas do manual utilizado por ele. Assim as crianças encontrariam na leitura o mesmo interesse que os inspiravam na elaboração do texto sobre o passeio. Nas palavras de Freinet (1975): “Era simples e lógico, tão simples que me surpreendeu o facto de ninguém ter pensado nisso antes de mim” (p.25). Descobre em uma oficina de tipografia alguns materiais para impressão com composição simples e prelo de madeira que já bastaria para a impressão dos textos. As

¹⁶ Usarei esta notação (itálico e negrito) toda vez que fizer referência a uma das técnicas ou a um dos recursos didáticos que compõem o que se pode chamar de “materialismo escolar”. Em vez de uma apresentação de cada técnica, opto por recuperar a história de seu surgimento na experiência do próprio Freinet, acompanhando seus relatos. Certamente o movimento Freinet vem compondo e recompondo este “universo de técnicas freinetianas”, seguindo o mesmo princípio de sua formulação dentro do contexto das realidades contemporâneas. A **tipografia** tornou-se o computador e a impressora; o lanógrafo foi substituído pela tela, pelo projeto, pelo slide e hoje pelo datashow.

crianças, para espanto de Freinet, se apaixonaram pelo trabalho minucioso e complexo. E apesar dos componentes serem um material rudimentar, eles compunham os seus próprios textos. Como diz Freinet, não era somente pela ordenação e manipulação dos caracteres, mas eles tinham descoberto um processo natural da cultura, a observação, o pensamento e a expressão natural permitiam a produção de um texto perfeito. A **tipografia** surgiu como um utensílio que modificou a prática pedagógica da aula e permitiu que fosse reconsiderado todo o ensino até então: o pensamento e a vida da criança podiam tornar-se elementos de importância cultural.

Nesta fase, diante de tantas experimentações e descobertas, Freinet foi convencido de que a criança é capaz de produzir textos dignos de influenciar a escolástica¹⁷. Em um dos momentos de troca entre seus companheiros Freinet, muito timidamente, mostra uns textos produzidos e impressos pelas crianças e ouve o seguinte: “Para que serve? Temos bastantes textos de adultos em nossos manuais, bem mais interessantes e úteis que estes balbuciantos” (Freinet, 1975, p.26). Era este o cenário que ele encontrou em 1925 entre seus companheiros: nunca se havia visto *um texto livre* e ninguém acreditava que isto seria possível. Quem se consagrou pela obra de realizar texto-livre com seus alunos, foi muitas vezes acusado de ele próprio escrevê-los. Era esta a incredulidade vivida na época. Foi baseado na intuição e no profundo respeito que tinha pelas crianças que ele seguiu em frente. Dizia que se ele tivesse pedido que as crianças imprimissem textos de outros e não de sua própria vida, eles iriam cansar-se bem depressa desta novidade, como se cansam do belo manual novo. Esta experiência, como todo o resto, teria falhado. Diz ele:

Lancei a semente à terra. Ajudei-a a dar fruto para demonstrar que a necessidade de criação e de expressão é uma das ideias-força com base

¹⁷ “O que caracteriza, com efeito, a escolástica é a obrigação que tem os alunos – de acordo com os regulamentos, os manuais escolares e o professor – de apresentar um trabalho que não tem, em geral, cabimento na vida dos indivíduos, e, por conseguinte, que não os toca nem os influencia em profundidade. Este trabalho não é funcional. É previsto pelos adultos com base na sua cultura de adultos, e é sistematicamente que se pretende isolá-lo de toda a vida, com receio de que constitua perda de tempo e de que lhe falte seriedade.” (FREINET, 1975, p.30)

nas quais se pode fundamentar uma renovação pedagógica incomparável. O futuro iria dar-me razão” (1975, p.28)

Citemos alguns textos-livres do livro *Nascimento de uma pedagogia popular*, de Elise Freinet, para ilustrar o que dissemos:

O Honoré tem um lindo gatinho cinzento e branco. Deita-se a seu lado na cama. De manhã o gatinho acorda-o lambendo-lhe o rosto.

O professor disse:

- Esta tarde vão ter um feriado que se prolongará até o próximo ano e o Roger pôs-se a soluçar.

- Roger, por que estas a chorar?

- Sr. Professor - diz Jeannot - é porque ele queria que a escola nunca acabasse. Tem medo que depois não haja mais.

- A mim - diz Lulu - o pai Natal vai trazer-me uma caixa de aquarelas; ao Clementi uma espingarda; ao Georges, um par de sapatos.

O Joseph, esse diz que isso do pai Natal são petas...” (FREINET, E. 1978, p.44)

São textos simples, registrando situações vivenciadas no cotidiano pelas crianças, e por isso mesmo são textos vivos, significativos.

Inquieto e sempre em busca de motivação e mudança para sua sala de aula, Freinet reflete que os textos produzidos e impressos em sala são bem lidos em sua pequena aldeia. As crianças distribuíam-nos entre os moradores, apesar da maioria não saber ler, uns liam para os outros, em uma ação de cooperação natural. Os alunos os levavam orgulhosos para suas casas. Mas para Freinet isto ainda não era suficiente, pois achava que as crianças mereciam uma maior audiência de seus textos.

Para que isto se concretizasse, iniciou, em 1926, um longo período de **troca de correspondência** entre suas salas de aula. Seu companheiro nesta aventura se chamava Daniel, também professor, que morava na Bretanha, uma região a Oeste da França com

uma larga costa Litoral, entre o Canal da Mancha e o Oceano Atlântico, enquanto Freinet e seus alunos se encontravam em uma pequena aldeia em Bar-sur-Loup situada nos Alpes Marítimos, também conhecida como a cidade das laranjeiras. As crianças mandavam uns aos outros textos que haviam escrito e impresso em sala de aula. Assim esta correspondência aconteceu durante dois anos, entre duas escolas extremamente pobres. Cada turma, em sua escola e em sua cidade vivia agora a existência de um e de outro. Há dois momentos marcantes, na descrição de Freinet, sobre esta troca, que merecem citação na íntegra para não correr o risco de perder a emoção vivida entre os adultos e pequenos envolvidos nesta atmosfera:

Seguíamo-los em pensamento na sua caça às toupeira ou nas pescarias miraculosas, pois o mar aproximara-se de nós, e tremíamos com eles nos dias de tempestade. Contávamo-lhes como se processava a colheita da flor de laranjeiras e a apanha das azeitonas, como eram as festas de carnaval, como se fabricavam os perfumes; toda a nossa província ia assim na direção de Tregunc.

E um dia – grande acontecimento - chegou a primeira encomenda. Continha além das algas e dos mariscos, um pacote de coscorões deliciosos. Comemos alguns, demos a provar a primeira classe e cada aluno partiu ao meio dia com uma parte minuciosamente repartida destinada aos pais. É inútil referir ao êxito e entusiasmo suscitado por esta prestigiosa encomenda. A reacção dos pais não se fez esperar. “Vocês devem enviar-lhes também uma encomenda... Laranjas, azeitonas...” E a encomenda para Tregunc foi febrilmente preparada. (FREINET, 1975, p.29)

A partir de então uma nova vida começa na sala de aula. Começa assim uma motivação para estimular a livre expressão dos alunos. A motivação, a partir *do jornal escolar*, impresso por eles e distribuído na aldeia, e a *correspondência interescolar* serão a base natural para a criança produzirem um trabalho com encanto e com necessidade de escrever para ser lido por outros e não apenas pelo professor. Assim emergem os fundamentos da pedagogia por que Freinet tanto lutava: restabelecimentos dos circuitos de vida e motivação permanente do trabalho, ultrapassando a escolástica, preparando um enriquecimento na direção da cultura e do conhecimento.

Mas para Freinet, modernizar a escola não era apenas adquirir material novo. Dizia que organizar cooperativamente o material, editar um jornal e praticar correspondência interescolar não basta para que os alunos participem mais do ensino. É necessária uma alteração profunda nos fundamentos pedagógicos, psicológicos e humanos para se alcançar uma organização escolar. Elise, sua esposa, no livro *Nascimento de uma pedagogia popular*, descreve os sonhos de Freinet para uma organização da escola e do ensino a partir das matérias que a compõem:

Uma escola onde a criança sente a necessidade de evoluir livremente deve corresponder a certas exigências de instalação prática que evitem a desordem e a dispersão.

Freinet sonha (sonhar não custa nada...) com mesas, móveis, cadeiras dobráveis, bibliotecas infantis, vitrinas, aquários, teares, e ainda com pequenas oficinas com acesso directo a sala comum, sem portas, nas quais os alunos poderiam instalar-se a sua vontade. Mas o sonho está longe da sua realidade". (FREINET, E. 1978, p. 55)

Ter esta organização em sala era impossível naquele momento, com os poucos investimentos que havia na educação em sua pequena aldeia. É importante lembrar que Freinet sempre dizia que os instrumentos modernos utilizados em sala de aula, como recursos pedagógicos, não caíram do céu em suas cabeças, mas foram sendo construídos dia após dia, um instrumento chamando outro. A pedagogia experimental é dominada pela pesquisa e pela dúvida, e assim vão sendo criados os novos instrumentos.

A **impressora na escola**, por exemplo, originou muito naturalmente a correspondência interescolar. Durante a pesquisa que as crianças faziam para escrever um texto e mandar para os correspondentes, muitos documentos foram sendo reunidos e assim foram construídos os **ficheiros escolares** para consultar quando precisassem de informações. Este instrumento acabou com os manuais escolares, pois estes não continham os conhecimentos que as crianças estavam precisando em função do que viviam. Assim, o manual didático forneceu outras tantas fichas: suas páginas foram recortadas, selecionadas

e coladas em papel para serem usadas como fichero de documentos, para desta forma ser consultado quando houvesse necessidade.

A partir destes primeiros instrumentos de trabalho, outros ao longo do tempo foram sendo criados e evoluíram aos atuais. Entre eles são importantes:

Livro da Vida: um grande caderno da turma toda, no qual se registram os acontecimentos e os conhecimentos vividos pela turma toda. Poderá ser elaborado com diferentes gêneros textuais: desenhos, poesias, cartazes etc;

Ateliê: é uma forma de organização da sala de aula, com diferentes espaços para que as crianças exerçam atividades diferenciadas ao mesmo tempo e de acordo com suas necessidades e metas;

Jornal de Parede: um mural no qual as crianças exercem a plena democracia. Neste mural, geralmente, se encontram envelopes em que estão escritos: *Eu critico*, *Eu felicito*, *Eu quero saber*, para que as crianças, e também os adultos, utilizem para encaminhar suas dúvidas e sugestões para a reunião semanal da classe na qual estes bilhetes serão abertos. A autoria, assinada, é de fundamental importância para que na assembléia ou “reunião de jornal de parede”, as crianças possam se colocar e serem ouvidas em suas reivindicações.

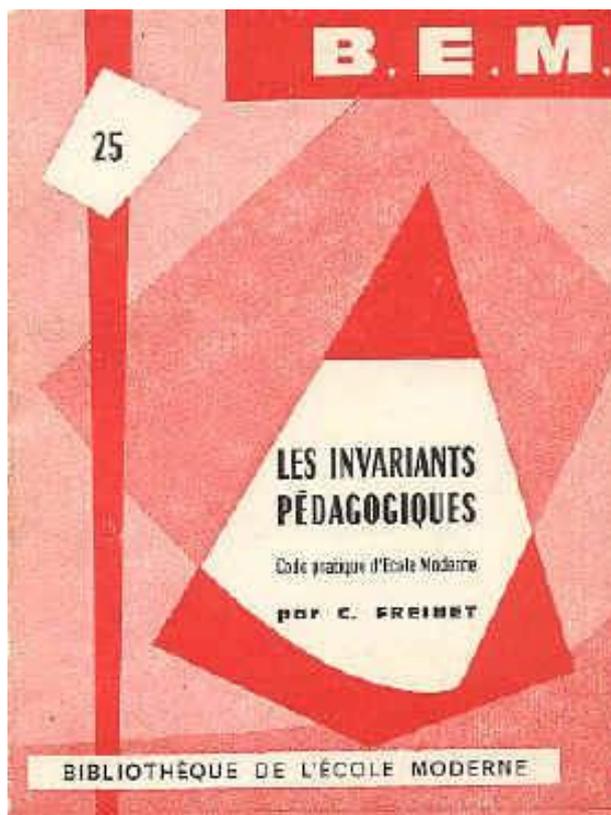
Conhecendo cada vez mais as crianças, Freinet começou a questionar as normas educacionais vigentes, como filas e currículos exigidos oficialmente. Percebia que o interesse das crianças estava fora de sala de aula. Salientava que a escola do futuro seria centrada na criança, como um membro da comunidade. Seria preciso partir de suas necessidades e destas passar para as necessidades da sociedade a qual a criança pertence. Somente assim seria possível criar técnicas, manuais e intelectuais, de trabalho individual ou coletivo.

Através de suas ações e de seus escritos, Freinet dialogou com o seu tempo, confrontou-se com a problemática social e educacional de sua

época, enfrentou essa problemática com a consciência que lhe era então possível alcançar. Neste sentido, sua obra foi um avanço considerável e, até certo ponto, 'revolucionário', uma vez que ensejou o surgimento do novo que estava prestes a nascer do velho. A grande repercussão que teve não pode ser atribuída somente a uma 'genial originalidade'. Acredito, ao contrário, com Lucien Goldmann, que 'os indivíduos excepcionais são aqueles que exprimem a consciência coletiva melhor e de uma maneira mais precisa que os outros membros do grupo'(Goldmann, 1959: 27). Freinet, sem dúvida, foi um desses indivíduos que soube expressar de forma privilegiada os anseios, desejos e projetos dos docentes da sua época frente aos desafios concretos que a prática educativa lhe colocava.(...)" (Oliveira, 1995, p. 14-15).

Um dos grandes receios de Freinet era que a utilização de seus instrumentos virasse apenas método de ensino. Dizia que somente conselhos técnicos seriam insuficientes para uma mudança efetiva na escola para o povo. Por isso ele escreveu uma série de princípios que chamou de **Invariantes Pedagógicas**. Um código pedagógico que pode nortear o professor preocupado em desenvolver um ensino dentro desta nova pedagogia. A definição de invariante esta contida na própria palavra, é tudo que não varia não importando tempo e espaço. São mandamentos que segundo Freinet todo o professor deve seguir se quiser construir a escola do povo.

Para cada princípio Freinet organizou um sistema de avaliação para ser respondido pelos próprios professores, de modo que estes pudessem ter um parâmetro para a sua prática pedagógica. Baseando-se no código de trânsito, as cores vermelha, amarela e verde viraram um código pedagógico, no qual professor cria um quadro de sua atuação como educador.



Freinet organizou, neste livro, a avaliação que o professor faz de suas ações, em cada uma das Invariantes, da seguinte forma:

Sinal verde – para práticas coerentes com essas invariantes, em que os educadores podem participar, sem medo, porque eles têm a garantia de um sucesso confortante;

Sinal amarelo – para as práticas que em algumas circunstâncias podem ser benéficas, mas também podem ser perigosas, e que o professor verá com cautela, na esperança de superá-las em breve.

Sinal vermelho – para as práticas que não atendem a essas invariantes e devem ser evitadas o mais rapidamente possível.

Estes sinais que o professor, sozinho ou apoiado em outro colega ou orientador, atribui a si próprio diante de cada uma das invariantes constituem uma auto-avaliação e, ao

mesmo tempo, um estudo pedagógico do professor, já que cada invariante remete a um conjunto de conhecimentos ora a propósito da criança, ora a propósito da organização do processo de ensino e aprendizagem. Freinet organizou suas trinta invariantes em três grandes blocos:

| | |
|------------------------|-------------------------|
| A natureza da criança | (1 – 3) |
| As reações da criança | (4 – 10b) |
| As técnicas educativas | (11 – 30) ¹⁸ |

A NATUREZA DA CRIANÇA

Invariante 1

A criança e o adulto têm a mesma natureza.

A criança é como uma árvore que ainda não tendo terminado seu crescimento, se nutre, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta. O professor que não reconhece a criança como um ser humano completo e em crescimento, não a trata de igual para igual, inferiorizando a criança como “infante”, isto é, aquele que não tem fala (e vontade própria).

Invariante 2

Ser maior não significa estar acima dos outros.

Suprima o pedestal, de repente você estará ao nível das crianças. Você as verá não com os olhos de pedagogos e chefe, mas com os olhos de homens e crianças, e com este ato você reduzirá seguidamente a perigosa separação entre aluno e professor que existe na escola tradicional.

¹⁸ A exposição das Invariantes Pedagógicas está baseada na obra de Rosa Sampaio (1989) e na Biblioteca da Escola Moderna 25 (1964), volume *As invariantes: Códigos de boas práticas da Escola Moderna*, de Celestin Freinet, disponível em <http://www.freinet.org/icem/archives/bem/index.htm> Estão disponíveis nesta biblioteca 58 volumes elaborados por Celestin Freinet e pelo Movimento da Escola Moderna.

Com esta invariante, Freinet ataca a organização hierárquica que se representa fisicamente na sala de aula, num ensino frontalizado em que todos obedecem e ouvem uma única voz, aquela do professor, posto num estrado mais alto. Alguém distante e desigual. Ter uma carteira igual a dos alunos e agir no meio deles, tem consequências nas formas de relacionamento e efeitos positivos na atuação pedagógica.

Invariante 3

O comportamento escolar de uma criança depende de seu estado fisiológico e orgânico, de toda a sua constituição.

Em face às deficiências de comportamento que possa observar, consulte as crianças para saber se não existirão motivos de saúde, de equilíbrio, de dificuldades ambientais que seria necessário examinar em primeiro lugar.

Descobrir as razões sociais ou psicológicas para o comportamento perturbado de algumas crianças é muito mais importante para obter sucesso no ensino do que seguir recriminando verbalmente ou aplicando castigos. Isto porque sabendo as razões, é possível compreender as atitudes e dificuldades e também contorná-las. Em experiência de trabalho com **correspondência interescolar**, Canal (2011, p. 138), afirma:

Muitas vezes, pensava que só estava ensinando os alunos a aprimorar a escrita. No entanto aprendi que o melhor caminho para ensinar alguém a aprender algo é conhecê-lo em todas as dimensões existentes, para que seja possível compreender e interpretar a maneira como pensa e como aprende.

AS REAÇÕES DAS CRIANÇAS

Invariante 4

A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.

É o que pretende a nossa pedagogia, passando ao Máximo a palavra à criança, proporcionando-lhe, individual e cooperativamente, uma iniciativa máxima no âmbito da comunidade, esforçando-se mais em prepará-la que em dirigi-la.

O exercício da democracia não se restringe ao uso do *jornal de parede*, para que discussões ocorram nos momentos previstos pelo calendário, com tempo cronometrado. A relação não autoritária, condição de construção da autonomia, norteia toda ação pedagógica. Relações democráticas não são construídas por eventos esporádicos, são atitudes próprias daqueles que se consideram como iguais por natureza.

Invariante 5

A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa.

Existe uma certa disciplina necessária para a convivência dos grupos mais ou menos bem organizados. As crianças compreendem-na, aceitam-na, praticam-na, organizam-na; elas próprias sentem essa necessidade. É esta disciplina que devemos procurar.

Sinal verde – Você suprime a autoridade que exige formaturas supérfluas, silêncio absoluto, atitudes rígidas, braços cruzados, substituindo tudo isso por uma autodisciplina no trabalho?

Sinal amarelo – Você faz tentativas de organização da disciplina usando para isso um mínimo de ordens exteriores?

Sinal vermelho – Através de atitudes rígidas, você conserva sua autoridade?

Nenhuma instituição social deixa de ter seus regulamentos, suas formas de funcionamento, mas estas são mutáveis segundo os sujeitos que aí convivem. São históricas. Em vez da coerção, um *contrato didático* a substitui. Esta invariante freinetiana, em outros termos, é incorporada pelo discurso oficial da educação brasileira, conforme os *Referenciais para a formação de professores*:

As regras próprias da escola que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e que modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante. A consciência do professor sobre este fenômeno é necessária para a compreensão dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas. (BRASIL, 1999, p.96 – apud Canal, 2011, p. 110)

Invariante 6

Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda a atitude coerciva é paralisante.

A criança conformar-se-á seguidamente a se disciplinar. Há aqueles que não aceitam esta autoridade brutal, esses serão os insubmissos, os agitadores, os inadaptados, com todas as complicações individuais que isso implica.

A indisciplina está no contraponto da paralisia provocada pelas atitudes coercitivas. Ela resulta das ordens obtidas estritamente pelo autoritarismo. A ordem do trabalho é aquela que é preciso construir.

Invariante 7

Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.

Diz Freinet: “Dai às crianças a liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará”. A técnica da organização da sala em **ateliês** materializa este princípio pedagógico: atividades distintas devem ser previstas para acontecerem ao mesmo tempo. O ensino do mesmo para todos ao mesmo tempo caracteriza a escola tradicional e constrange o aprendiz porque o submete a temas e

conhecimentos que não são de seu interesse. O contrato didático assumido, no entanto, garante que a ordem do trabalho se estabeleça e compromisso da criança consigo própria e com os demais leva-a à execução da tarefa que escolheu fazer. O fato de não estarem todos aprendendo o mesmo ao mesmo tempo não quer dizer que em outros momentos os alunos não passem todos pelos conhecimentos necessários a seu desenvolvimento.

Invariante 8

Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas das quais não participa.

Se uma criança pedala numa bicicleta que está assentada num suporte, depressa se cansará; e no entanto iria até o fim do mundo se a bicicleta deslizesse suavemente.

Eis as perguntas que o professor se propõe:

Sinal verde – Qualquer atividade escolar que encontre sua razão de ser no comportamento do indivíduo e em seu próprio meio é considerada por você como válida?

Sinal amarelo – Através de artifícios, você desenvolve atividades que dão a ilusão de liberdade e motivação?

Sinal vermelho – Você impõe trabalhos e deveres escolásticos?

Invariante 9

É fundamental a motivação para o trabalho.

Não procure a novidade; a mecânica mais aperfeiçoada satura se não serve as necessidades profundas do indivíduo. No conjunto sempre crescente das atividades que lhe são oferecidas, escolha primeiramente as que iluminam a sua vida, as que dão sede de crescimento e de conhecimentos, as que fazem brilhar o sol. Edite um jornal para exercitar a correspondência, recolha e classifique documentos, e, por tentativas, organize a experiência que será a primeira etapa da cultura científica. Deixe desabrochar as pequenas flores, mesmo que em algumas ocasiões o orvalho as molhe. O resto virá por acréscimo.

O que trouxemos de novo à pedagogia foi esta possibilidade técnica de fazer efetivamente nas nossas escolas um trabalho vivo, um trabalho de conquista.

Canal (2011) realizou uma longa experiência de **correspondência interescolar**. Embora a autora não referencie Freinet, que introduziu esta técnica de trabalho na produção livre de textos, todo seu projeto *De carta em carta* exemplifica concretamente muitas das invariantes pedagógicas freinetianas¹⁹. A propósito da motivação para o trabalho, ela mostra que

Selecionada a maneira de desenvolver a ação pedagógica é necessário ouvir os alunos, pois, quando são estimulados a participar ativamente das atividades, desde o planejamento até o produto final, descobrem-se protagonistas de sua história de aprendiz e desenvolvem a autonomia necessária para prosseguir buscando conhecimento. (p. 29-30)

A participação dos alunos no planejamento e análise das ações contribuiu muito para que eles se envolvessem de fato na construção da própria aprendizagem. Aprendi que isso não é tão simples assim de ser feito, pois não basta estimulá-los a propor e a aceitar todas as sugestões que são apresentadas pela classe. A participação efetiva aconteceu de maneira bastante crítica e consciente. Para isso foi preciso que eu mantivesse a postura de condutora das atividades. Eles deveriam constatar que eu sabia aonde queria chegar, que minha meta era clara: eu almejava que aprimorassem a escrita. (p.120-121)

Invariante 10

É preciso abolir a escolástica.

A escolástica é uma regra de trabalho e de vida própria da escola e que não é válida fora desta, sendo incapaz de proporcionar a preparação necessária para enfrentar as diversas circunstâncias da vida.

Propomos um meio simples para detectar a escolástica.

Se você quer saber em que medida uma forma de trabalho é escolástica e se, portanto, lhe deve ser aplicado um sinal amarelo ou vermelho, faça as seguintes perguntas:

- se me obrigassem a fazer este trabalho, eu o faria de bom grado e eficientemente?

¹⁹ A falta de referência a Freinet mostra que algumas de suas propostas eram tão simples que se tornaram lugar comum nas práticas pedagógicas, incluindo até mesmo a noção de “produção de textos” em lugar da redação. Todos falamos em produção de textos, esquecendo que ela faz remessa à oficina, à pedagogia do trabalho.

- Se estivesse no lugar do aluno, eu trabalharia com mais entusiasmo e aplicação?

- Se eu deixasse as portas da sala abertas, com liberdade total para saírem quando desejassem, as crianças continuariam no seu trabalho ou se evadiriam para outras atividades?

Invariante 10 a

Todos querem ser bem sucedidos. O fracasso inibe, destroi o ânimo e o entusiasmo.

Faça sempre com que as suas crianças alcancem o êxito. O tom do ensino será de súbito notavelmente reabilitado. No entanto, dirão os pais e educadores, não se pode dar uma boa nota a um trabalho insuficiente ou felicitar um aluno que não cuida bem dos cadernos. É verdade, mas podemos praticar uma pedagogia que permita às crianças serem bem sucedidas, apresentarem trabalhos feitos com amor...

Alcançar o êxito em uma atividade não significa atingir a perfeição! Há que considerar sempre o ponto de partida de cada um para ver até onde chegou. Valorizar a caminhada é mais importante do que avaliar apenas o produto. O êxito está na caminhada e na consciência, necessária, de que a meta ainda está por ser atingida. Só valorizado pelo que já andou que o aluno se entusiasma para ir em frente. É preciso, portanto, ver mais o que acertou do que o que errou. A “pedagogia do fracasso”, a constante exposição da meta não alcançada paralisa e inibe a ação do aprendiz.

Invariante 10 b

Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.

Vamos contra a corrente da Psicologia e da Pedagogia contemporânea afirmando esta invariante da primazia do trabalho. O erro começa no jardim-de-infância que, sob este ponto de vista, contaminou as famílias: basta olhar os catálogos para nos convenceremos: não apresentam nenhum instrumento de trabalho, mas uma infinidade de jogos. Do mesmo modo, adotou-se nas famílias o costume de não fazerem as crianças trabalharem. Elas são uns reizinhos a quem somente se oferecem jogos. Nos outros graus de ensino, por força das circunstâncias, a pedagogia recorre geralmente menos aos jogos, mas sem que, contudo, aceite o princípio de trabalho.

Recolocar o trabalho humano no centro do processo de ensino e aprendizagem é trazer para a Pedagogia um princípio marxista segundo o qual nós homens nos humanizamos à medida que enfrentamos as dificuldades (naturais ou sociais) pelo esforço, pela tenacidade e pela busca da realização da felicidade. É este esforço que dignifica o que fazemos.

AS TÉCNICAS EDUCATIVAS

Invariante 11

Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.

Segundo Freinet, “A escola tradicional atua exclusivamente por meio de explicações. As experiências, quando são feitas, intervêm apenas como complemento de demonstração”. Numa pedagogia que aceita o trabalho como sua base, a experiência tem lugar de relevo. O tateio, o ensaio e erro, as descobertas não previstas nas tentativas, são mais importantes na formação do aprendiz do que a mera informação memorizada de um conhecimento paradoxalmente desconhecido. Disponível enquanto informação, sem que o aprendiz saiba para que serve e de onde vem a informação. Uma educação baseada na experiência e na vida é que favorece a experiência tateante, e é desta que se extraem conhecimentos significativos.

Invariante 12

A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateio experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.

Infelizmente, todo o ensino escolástico se baseia na memória, e os exames avaliam exclusivamente as aquisições à base da memória.

Sinal verde – Você proporciona um ensino vivo no qual a memória desempenha apenas o papel de auxiliar técnico?

Sinal amarelo – Você opta por um ensino onde a memória tem demasiada importância, mas onde se inicia uma cultura em profundidade?

Sinal vermelho – Você ainda é por uma educação e uma motivação à base da memória?

Invariante 13

As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro a frente dos bois.

As regras e as leis aprendidas longe da experiência são fórmulas sem valor. Infelizmente, na escola tradicional, o conhecimento expresso nestas regras e leis é apresentado sem qualquer historicidade, como verdades absolutas, retiradas não se sabe de onde. Todo o esforço intelectual para elaborá-las é esquecido e supõe-se que sabê-las sem saber como são formuladas é suficiente. Por isso a escola não forma sujeitos capazes de investimento intelectual, pois este demanda uma caminhada que não parte da fórmula pronta, mas da observação experiencial, da análise e reflexão que demandam esforço, exigem trabalho.

Como afirma Bernard Charlot (2009, p.27), “a característica do método tradicional é outra: o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que lhe foi ensinado. Primeiro vêm o saber e as regras e, a seguir, a atividade do aluno”.

Invariante 14

A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.

Diz-se: esta criança é, ou não, inteligente.

Ora, a inteligência não existe por si, também não existe um método especial para cultivar essa inteligência. Ela é, tal como a saúde, uma síntese de elementos intimamente ligados, sobre os quais teremos que atuar favoravelmente.

Sinal verde – Através de processos intensivos de tratamento experimental, você desenvolve um trabalho como preconiza a Pedagogia Freinet?

Sinal amarelo – Mesmo dentro dos padrões da velha pedagogia intelectualista, você intensifica progressivamente o tateamento experimental?

Sinal vermelho – Você ainda e pela concepção clássica de inteligência em que se ampara na escolástica?

Invariante 15

A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade viva, fixada na memória por meio de palavras e ideias.

Existem outras formas de inteligência, variáveis segundo as incidências do tateamento experimental que lhe serviu de base:

- a inteligência que vem das aptidões manuais, com as quais opera sobre o meio para dominar e o transformar; a inteligência artística; a inteligência sensível, que desenvolve o bom-senso; a inteligência especulativa, que constitui o gênio dos investigadores científicos e dos grandes comerciantes e industriais; a inteligência política e social, que forma os homens de ação e os condutores de massa.

Com esta invariante, Freinet retoma seu princípio básico do trabalho, da experiência, da concretude, preferindo o tateio às certezas; o manuseio à assepsia; a ação à abstração sem base na vida. Ao valorizar todas as formas de inteligência, Freinet antecipa-

se a sua época e introduz em sua pedagogia a necessidade de considerar as diferenças entre os sujeitos, assumindo que se somos todos iguais por natureza, somos diferentes em nossos pendores, nossos interesses, nossas formas de expressão. Não se trata de pensar que para fora da abstração o que existe é apenas complementar: trata-se de valorizar as inteligências, as capacidades como tão válidas quanto aquela que a escola tradicional privilegia esquecendo as demais.

Invariante 16

A criança não gosta de receber lições ex-cathedra.

Se a criança explica uma lição valendo-se de sua autoridade, ninguém a ouve. Mas organize o trabalho de tal modo que a própria criança atue, experimente, inquirir, leia, selecione e classifique documentos; então ela fará perguntas a respeito de fatos que a tenham mais ou menos intrigado. Responda as suas perguntas: isso é o que chamamos **lição a posteriori** .”

Invariante 17

A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende os rumos da sua vida.

O que cansa as crianças, como os adultos, é o esforço contrário à natureza, que se realiza sob o peso de uma imposição.

Sinal verde - Com você a criança pode trabalhar várias horas sem se cansar?

Sinal amarelo – Com você, a criança se cansa algumas vezes, o que a leva a uma necessária descontração e repouso?

Sinal vermelho – Com seu trabalho, é imperativo haver recreios?

Invariante 18

A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.

A posição de inferioridade e a sensação de se encontrar sempre em falta é fundamentalmente degradante. Constitui certamente uma das principais causas dos fracassos escolares e da aversão que a criança bem cedo nutre pelas coisas da escola.

Os xingamentos, as correções com tinta vermelha, as admoestações em voz alta e em público caracterizam o dia a dia da escola. Funcionam como formas de colocar todos atentos e medrosos. É preciso abolir estas atitudes em benefício do autocontrole, do pacto de trabalho, do respeito à dignidade de cada um que constitui a comunidade da sala de aula. Como pode um professor exigir respeito se não respeita a seus alunos?

Invariante 19

As notas e classificações constituem sempre um erro.

Professores e pais, no entanto, apoiam essa prática porque nas atuais condições da escola, com as crianças que não tem desejo de trabalhar, as notas e as classificações são ainda o meio mais eficaz de sancionar e estimular. Se bem que este meio tenha uma contrapartida sumamente perigosa: como se trata de dar notas com um mínimo de erro, recorre-se, em pedagogia, a tudo que é mensurável. Um exercício, um cálculo, um problema, a repetição de um curso, tudo isso pode supor, efetivamente, uma nota aceitável. Mas a compreensão, as funções da inteligência, a criação, a invenção, o sentido artístico, científico, histórico, não se podem mensurar. Ficam então reduzidos ao mínimo, na escola, e são abolidos da competição.

A melhor avaliação não é aquela desligada das metas das atividades propostas, realizada em momento distinto do trabalho cotidiano. Com tanto trabalho, com tanto esforço para realizar as tarefas que se propôs, o aluno oferece todos os meios para uma avaliação que não precisa ser expressa por notas, por classificações. Muitas escolas Freinet utilizam o

relatório (mensal, bimensal) de modo que os pais podem acompanhar as atividades de seus filhos, saberem o que se faz na escola, em vez de um boletim de notas que esconde o fato de que a formação não se dá linearmente e que nem tudo em educação é mensurável.

A permanência das classificações, das notas, da competição é efeito

... de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea. Por um lado, esta precisa de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos – e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos. Por outro lado, porém, ela promove uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida, trate-se de produção, de serviço, de lazer e até de beleza. Sendo assim, uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta a alunos visando cada vez mais à nota e não ao saber. (Charlot, 2009, p.20-21)

Invariante 20

Fale o menos possível.

Freinet afirma: “Quanto menos falar, mais coisas você fará”. O verbalismo está tão presente na escola que o professor quando não está expondo, não está falando, parece que nada está fazendo, quando na sala de aula o trabalho deveria ser executado pelo aluno. Até para que ele possa se concentrar em suas atividades, é preciso que o professor se cale para deixar que as curiosidades, que as dúvidas, que os avanços e recuos aconteçam e lhe permitam uma intervenção adequada, na forma de uma orientação, na forma de proposta de novas atividades e por isso mesmo nem sempre na forma de uma exposição.

Invariante 21

A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.

É a condenação definitiva das práticas escolásticas, em que todas as crianças fazem, ao mesmo tempo, as mesmas coisas.

Sinal verde – Você organiza a prática do trabalho individual dentro de uma equipe ou comunidade?

Sinal amarelo – Você experimenta o trabalho de equipe?

Sinal vermelho – Você persiste na organização do trabalho tradicional?

Invariante 22

A ordem e a disciplina são necessárias na aula.

Pratique as técnicas modernas pelo trabalho vivo, que as crianças se disciplinarão por si próprias, porque querem trabalhar e progredir segundo regras adequadas. Você terá então em suas aulas uma ordem verdadeira.

Invariante 23

Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de um paliativo.

Não dizemos que seja uma coisa simples deixar de castigar. A ordem e a disciplina são o resultado final de todas as condições de trabalho na aula, e estas condições são, muitas vezes, ainda francamente degradantes.

Mas isso não nos impede de pensar claramente e avaliar a importância dos nossos erros, mesmo que nem sempre os possamos evitar.

Esta variante, elaborada em meados da primeira metade do século XX, infelizmente ainda refere a práticas correntes na escola. As queixas mais frequentes dos professores – a indisciplina e o desinteresse dos alunos – motivam estas ações erradas dos professores: desesperados em busca da atenção, acabam impondo sanções e castigos. Na educação brasileira contemporânea, em função do acesso de novas camadas sociais à escola, estes novos alunos não conseguem atender às exigências da escola tanto no domínio dos conteúdos quanto no comportamento. A isto deve-se acrescentar que novas fontes de informação e conhecimento estão acessíveis – televisão, internet – e são muito mais atraentes do que a forma da escola trabalhar. Em consequência, a indisciplina parece tomar conta da sala de aula, e retornam as sanções, os castigos para obter algum resultado, pois

cada vez mais o professor tem sido responsabilizado pelo fracasso dos alunos, que são constantemente avaliados por provas nacionais e internacionais.

Invariante 24

A nova vida na escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.

A cooperação escolar é a consequência das Invariantes anteriores. Se você não obteve ainda suficientes sinais verdes, hesitará em entregar-se totalmente à cooperação. Pensará que as crianças não possuem experiência suficiente, que não têm consciência dos seus deveres, que não são bastante “homens”, sendo mais necessário que manifeste a sua superioridade e autoridade.

Invariante 25

A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.

A luta por classes menos numerosas persiste na escola pública brasileira. Ao mesmo tempo em que se exige maior eficiência, maior produtividade e melhores resultados no ensino, cada vez mais há sobrecarga de alunos nas salas de aula. Isto porque se espera da escola muito mais instrução do que formação. Certamente esta invariante. Uma escola organizada nos moldes de ação previstos por Freinet, é impossível haver classes numerosas porque não existiria possibilidade de acompanhamento do processo de aprendizagem de cada aluno em particular, e todos passariam a serem tratados como um rebanho e não como sujeitos.

Invariante 26

A concepção atual dos grandes conjuntos escolares conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria sérias barreiras.

As escolas pequenas, com menos de cinco ou seis salas, continuam a ser ainda como uma pequena aldeia simpática, onde todos se conhecem e

vivem em função uns dos outros, onde os professores podem criar amizades, discutir entre si e seguir atentamente todos os alunos.

Sinal verde – Você alcança mais facilmente o sucesso em seus trabalhos, pois atua numa comunidade de cinco ou seis salas.

Sinal amarelo – Em condições especiais, você desenvolve um trabalho aceitável, mesmo atuando num grande conjunto escolar, graças às condições locais, cursos separados ou mesmo classes de aperfeiçoamento (classes experimentais).

Sinal vermelho – Você atua em um grande conjunto escolar anônimo, tipo quartel?

Invariante 27

A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.

No século da democracia, quando todos os países, uns após outros, alcançam a sua independência, a escola do povo não pode deixar de ser uma escola democrática, que prepare, pelo exemplo e ação, a verdadeira democracia.

Invariante 28

Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.

O antigo provérbio recomendado aos adultos é inteiramente válido nas nossas aulas: **Não faças aos outros o que não queres que te façam.**

Freinet constantemente renova sua aposta no aprendiz, no respeito à sua dignidade, alicerçando nas relações entre professores e alunos grande parte do sucesso da pedagogia do trabalho cooperativo que propõe. O respeito mútuo entre os atores da sala de aula funda-se no reconhecimento de sua natureza humana, na aposta nas potências dos sujeitos e na concretude dos conhecimentos sobre que se debruçam. Os gestos tateantes

do aprender somente são possíveis quando há confiança e respeito mútuos, pois cada um dos atores sabe que está experienciando, está tateando e não decorando o que os outros já descobriram. Este é um processo de humanização da escola.

Invariante 29

A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com a qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la.

A natureza humana é de tal ordem que os interesses criados se instalam egoisticamente, não importa onde; e se defendem, indo até a injustiça e a violência, contra qualquer um que pretenda, em nome do progresso, perturbar a tranquilidade dos seus detentores.

Conviver com a oposição toda vez que se procura mudança é algo inerente à inércia social. As tensões daí decorrentes, especialmente aquelas inerentes ao próprio ato de educar e ensinar, precisam ser geridas pelo professor, e isto somente pode ser feito embasado firmemente nos propósitos assumidos ao abraçar uma concepção pedagógica que centra no aluno e no seu trabalho todas as possibilidades de criação, invenção e aprendizagem.

Invariante 30

É preciso ter esperança otimista na vida.

É assim: quanto mais jovem e inexperiente é o indivíduo, mais experimenta a necessidade de avançar temerariamente. Quando a autoridade brutal crê tê-lo detido na sua arremetida, o vemos tomar clandestinamente veredas e atalhos para ultrapassar os obstáculos e re-emprender imediatamente sua marcha para a frente.

Somente quando, por doença, aburguesamento, velhice ou graves erros de educação, se chega a aniquilar esta esperança na vida é que o fracasso pode parecer definitivo.

Essas Invariantes Pedagógicas, expostas como um roteiro de auto-avaliação para o professor, o que lhe permitiria refletir, a partir delas, sobre sua prática educativa, constroem,

de fato, um conjunto de diretrizes pedagógicas que podem fundamentar uma intervenção nas práticas pedagógicas. É neste sentido que elas constituem referência de base para as ações aqui estudadas. Lendo estas invariáveis hoje, percebemos o quanto Freinet foi além de seu tempo, pois já acreditava no trabalho a partir das experiências de vida dos alunos e do movimento profissional docente como reflexão e pesquisa na prática.

Freinet sempre lutou por uma escola pública, por uma escola do povo. Era deste lugar que ele se constituía e construía suas armas de luta. Era profundamente engajado nos processos de mudança social e fundava o seu fazer pedagógico na preocupação com a criança. No Brasil, contraditoriamente, são escolas particulares, a maioria delas constituídas como alternativas ao ensino público, que abraçam a Pedagogia Freinet²⁰.

É preciso salientar que este itinerário se fez num determinado tempo histórico. Hoje o Movimento da Pedagogia Freinet se faz com associações de grupos de professores, em associações nacionais e internacionais. Em 1961 foi criada a Federação Internacional dos Movimentos para a escola Moderna, a **FIMEM**, que reúne hoje grupos organizados de professores em 57 países.

Como já narrei, este foi o autor que me fundou como professora, pois a partir de seus princípios de vida fui aprendendo, e aprendo a cada dia, a ver na criança a potência de vida que ela, a partir de pequenos gestos, falas e expressões, vai-nos ensinando o caminho a trilhar:

Ensinar, não o que está previsto pela burguesia, incluído nos métodos, consignado nos manuais, mas o que, sendo fruto do desejo das crianças, pode contribuir para sua elevação no quadro concreto da sua própria classe e da sua própria vida. (FREINET, C. apud. Oliveira, A.M. 1995, p. 106)

²⁰ É preciso compreender este fenômeno de forma mais ampla, que uma história da educação brasileira deverá enfrentar: as chamadas escolas alternativas (FERREIRA, Gláucia de Melo, 2004) emergiram particularmente durante a ditadura militar (1964-1985), reunindo pais, professores e intelectuais que desejavam uma educação distinta daquela que o poder público oferecia naquele momento. Na maioria dos casos, são escolas com um ideário político mais à esquerda, composta por sujeitos que faziam oposição ao regime militar. Isto não quer dizer, obviamente, que o pensamento e as técnicas de Freinet estejam distantes de projetos executados em escolas públicas, espaço onde nasceu a Pedagogia Freinet na França.

Os princípios, as técnicas educativas da Pedagogia da escola Moderna, foram fazendo e refazendo-me como professora. O pensamento de Celestin Freinet me fazia crer que era possível uma escola na qual as crianças pudessem se apropriar de seu trabalho, que a criatividade fosse construída a partir do tateio da criança consigo e com o mundo sendo assim autoras e produtoras do seu conhecimento. Do pensamento de Freinet, ainda nos interessa para discussão é sua bandeira de luta contra os manuais escolares. Ao defender seu lema *ACABEMOS COM OS MANUAIS ESCOLARES*, já nas décadas de 1920 e 1930, ele foi vítima de críticas e sarcasmos.

Os manuais são um meio de embrutecimento. Servem, e por vezes grosseiramente, os programas oficiais. Alguns chegam a agravá-los, devido à mania injustificada de os atafulhar. Mas os manuais quase nunca são feitos para a criança. Declaram que facilitam e ordenam o trabalho do professor: Orgulham-se de seguir passo a passo os programas, o que havia de ser? E a criança? Que os siga se puder. Não foi dela que se ocuparam.

É por isso que os manuais fomentam quase sempre a sujeição da criança ao adulto e muito particularmente à classe que, por meio de programas e do seu próprio prestígio, dispõe do ensino.

Há bastantes pedagogos ingênuos que se baseiam, pelo contrário, nos desejos e necessidades da criança para daí extraírem uma concepção do ensino menos ortodoxo. Porém, os manuais que elaboram são mal tolerados. Seja como for, as casas editoras bem pensantes não desdenham encarregar-se deles e assim só os manuais mais prejudiciais obtêm tiragens elevadas (...).” (FREINET, 1978, p. 48/49)

Freinet faz um interessante apelo a quem procura praticar sua Pedagogia, salientando a importância do trabalho concreto em aula, já que este sempre será único porque cada turma é única e cada professor tem personalidade única:

Precisamos fazer uma ardente campanha em favor dos Métodos Naturais, justificá-los pedagógica, psicológica e historicamente. Mas, precisamos, sobretudo, por em competição duas técnicas de trabalho: publicar os resultados obtidos pelos métodos de livre expressão e denunciar os processos obsoletos da escola tradicional.

(...) Nunca editamos uma regra intransigente de Pedagogia Freinet. Apresentamos todo um conjunto de experiências bem sucedidas. Nem mesmo dizemos que se devem empregá-las nas classes. Cabe apoiar-se nessas experiências bem sucedidas para estabelecer os próprios pontos de apoio sobre os quais talvez se seja o único a poder passar, pois toda a

classe continua sendo única, com o continua sendo única a personalidade do educador.” (Freinet, 1979, p.140)

A pedagogia Freinet não é desconhecida no Brasil. Ela vem sendo analisada e suas práticas utilizadas em diferentes espaços escolares. Encontramos no trabalho de Marques (1994) a análise de uma escola em que o projeto pedagógico inspirou-se na pedagogia Freinet. Nesta tese ela busca situar para o leitor quando a Pedagogia Freinet foi introduzida no Brasil. Em sua busca, refere o livro de Maria Inês Cabral, *De Rousseau a Freinet*, segundo o qual a Pedagogia Freinet foi introduzida nos anos 1960 em Belém do Pará, por um professor francês encarregado da educação dos filhos, também franceses, de engenheiros da Força Aérea Brasileira, FAB. Marques remete ainda a diferentes artigos escritos por estudantes e professores que se interessaram pelo estudo desta pedagogia.

Nos anos 1970 e 1980 começam a aparecer publicações nacionais nos quais se confirma o grande interesse por esta pedagogia. Nestas publicações encontramos monografias, dissertações e teses. Como exemplo de monografia podemos citar Cavalcanti (1980), Calheiro (1989) e como dissertações de mestrado, Cabral (1975); Ribeiro (1976); Oliveira (1982). Em todos estes trabalhos encontramos as práticas Freinet sendo relatadas e analisadas, todas buscando superar as atividades tradicionais da escola. Mello (1991) defende uma tese de doutorado em que analisa a sala de aula de uma 4^a. série pautada na Pedagogia Freinet, apontando para a estreita relação entre intencionalidade e organização da prática pedagógica. Ferreira (2004) refere-se a uma experiência de construção de proposta inovadora, no âmbito da rede particular de ensino do Brasil, tematizando a relação de mediação desempenhada pela coordenação pedagógica e a construção de parcerias para realizar o trabalho no cotidiano escolar. Estas referências não esgotam todos os trabalhos realizados no Brasil sobre e com a Pedagogia Freinet.

Aqui, apresentei uma parte do itinerário de Celestin Freinet para situar o leitor como se deu meu processo de formação no trabalho efetivo de uma escola que abraçava esta pedagogia.

Obviamente, duas questões inquietam: de que lugar estou falando neste trabalho? Estou falando do espaço de uma escola particular, na qual ocupei por um tempo um lugar de coordenação, dentro de uma hierarquia de escola tradicional e, sobretudo, que adota um sistema de ensino apostilado. Não é nem uma escola pública, uma escola do povo, nem uma escola que se identifique por abraçar uma pedagogia avançada. Ao contrário, trata-se de uma escola particular que se vincula a um sistema de ensino onde tudo está previsto, as ações demarcadas e o controle de execução do previsto era da essência mesma de seu funcionamento. Como coordenadora pedagógica, com a formação e opção expressas no que apresentei do autor de referência de base, busquei atalhos e desatalhos, e com as professoras procuramos construir um caminho que não ficasse somente nos manuais e em seus prescritos. Tentávamos, eu e as professoras que compõem esta escola, realizar um trabalho pedagógico que minimamente pudesse refletir os princípios da educação e prática pedagógica previstos por Freinet.

1.3. Bakhtin: a referência incorporada nos estudos²¹

Ao se realizar uma pesquisa sobre a relação com o outro e pensar o processo social de educação, ainda que no espaço escolar específico onde seus atores se encontram e se relacionam como professores, alunos, coordenadores, diretores e funcionários, é preciso considerar uma condição importante: o entendimento da alteridade. A relação com o

²¹ Somente comecei a estudar Bakhtin no meu curso de pós-graduação, a primeira leitura no mestrado, depois aprofundei estes estudos no doutorado. Apesar de ouvir seu nome muito frequentemente nas relações familiares, jamais me debrucei sobre seus escritos antes. Foram as orientações recebidas nos seminários sobre os projetos de pesquisa que me fizeram estudá-lo: compreendi aí que há um diálogo possível entre meu autor de base e o pensador russo. Foi com base no pensamento deste que apresentei um seminário na disciplina "Seminários de Tese", ministrada pelas Profas. Dras. Emília Freitas de Lima e Maria Waldenez de Oliveira.

outro é da essência do processo pedagógico. E o outro, na escola, são muitos outros. Entendendo esta relação com a alteridade como constitutiva dos sujeitos, porque o eu e o outro se incluem mutuamente, é impossível pensar o cotidiano escolar e propostas de ação sem ter presente a afetação mútua que aí ocorre. Nenhum de nós, envolvidos neste trabalho escolar, chegamos sem uma história, sem um passado e sem uma visão de futuro.

Trabalhar com professores acostumados ao uso dos manuais escolares, obedecendo às orientações de um sistema apostilado onde as decisões pedagógicas são tomadas longe não só da sala de aula, mas da própria escola, somente seria possível a partir de uma escuta e de uma cumplicidade na construção de outros caminhos.

Já na primeira leitura feita²², percebi que era possível aproximar o pensamento de Bakhtin às perspectivas de Freinet, ainda que eles nunca tenham se encontrado, sendo entre si um desconhecido do outro, pois nenhum faz referência à obra do outro. Era na perspectiva da relação com o outro que a aproximação poderia ser feita. Esta aproximação é produto da minha leitura: o encontro entre os dois autores é promovido por mim, como leitora de ambos. Consequentemente, esta junção e cotejo de enunciados faz parte desta cadeia infinita da comunicação em que as ideias são retomadas, reagrupadas e reorientadas na construção de compreensões dos fenômenos, fazendo ressoar vozes na voz que fala.

Inicialmente, há coincidência temporal de suas produções – o momento mais fértil de elaboração de seus pensamentos é o período de entre guerras, ainda que seus países estivessem passando por momentos políticos distintos.

Como já vimos, Celestin Freinet foi um professor primário que, ainda jovem foi chamado a lutar na 1ª. Grande Guerra, o que o impediu de terminar o curso normal. Foi na dureza do conflito que Freinet se deu conta do paradoxo educacional: a formação daqueles que, agora soldados, matavam outros soldados, também estes trabalhadores escolarizados,

²² Trata-se do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, estudado para um seminário no programa de pós-graduação. A aproximação aqui apresentada retoma em algumas partes trabalho anterior, realizado durante o doutoramento. Cf. Laurindo e Galdi (2010).

mostrava que compartilhar apenas os mesmos conhecimentos não faz do ser humano mais humano e mais solidário. Há nessa educação como transmissão de conhecimentos algo de incompatível: se o conhecimento é universal, objetivo e pode ser ensinado a diferentes culturas, quer para os jovens alemães, quer para os jovens franceses, por que os sujeitos que o aprendem se fazem inimigos dos outros que estão do outro lado dos limites nem sempre explícitos impostos pelas demarcações de fronteiras?

A reconstituição da vida, depois de uma experiência sempre traumática como é a guerra, não poderá deixar de lado a preocupação com este dilema educacional – como fazer com que a educação não só seja para todos, mas que também respeite a todos? Como construir sujeitos sociais capazes de uma solidariedade que vá além das fronteiras? Estas são questões motivadoras de Freinet.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) nasceu em Oriol, de uma família da velha nobreza arruinada. Estudou na cidade de Odessa e depois em São Petesburgo. Saiu diplomado em história e filologia. Pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas. Também faziam parte deste círculo dois jovens professores, Volochínov e Medviédiev. Os dois tornaram-se amigos e admiradores de Bakhtin. Em 1936, foi nomeado para o instituto Pedagógico de Saransk. Em 1937 instalou-se não muito longe de Moscou, onde viveu uma vida apagada até 1945, ensinando no colégio local. Termina sua carreira na universidade de Saransk. Morreu em Moscou em 1975.

Bakhtin é envolvido pela Revolução de Outubro de 1917, e o período que se segue é de uma efervescência cultural e produtiva na Rússia. É difícil imaginar o que pode ter significado, por exemplo, o movimento de Gorki reunindo padeiros e outros trabalhadores em oficinas de produção literária! Nenhum setor da vida russa deixou de ser deslocado e refocado pela revolução. Tanto assim que as condições sociais revolucionárias, alterando as estruturas político-estatais, interferiam na vida das pessoas e até mesmo em seus direitos

existenciais: havia fome na Rússia pós-revolucionária²³. Tudo isso levou intelectuais como Bakhtin a constantes mudanças de cidade: Petrogrado, Nevel, Vitebsk, retorno a Petrogrado, então denominada Leningrado. E nem sempre estas mudanças foram 'voluntárias'. E em todas estas cidades Bakhtin foi um intelectual ativo, participando de diferentes círculos de estudos, particularmente de estudos literários e estudos sobre religião²⁴ que provavelmente lhe valeram o período de quase 6 anos como deportado, quando deu aulas para pecuaristas e trabalhadores ao mesmo tempo em que era contador em Kustanai (Cazaquistão), em substituição à pena de deportação para a Sibéria em função de sofrer de osteomielite, a que fora condenado pelo regime stalinista.

Para além da coincidência temporal, há outro aspecto que é comum a ambos os autores: ambos beberam no terreno fértil do marxismo. Freinet não foi um estudioso de Marx: ele abraçou o Marx político, o Marx do Manifesto Comunista. Filia-se ao PCF (Partido Comunista Francês) e a ideologia da igualdade, do socialismo, do internacionalismo que fará o professor rever suas práticas de ensino e elaborar processos de ensino em que a construção do novo se sobreporá à transmissão do conhecido. Bakhtin, ainda que alguns estudiosos apontem sua explícita referência à fenomenologia, também professa um marxismo difuso por várias referências a obra de Marx em seus trabalhos (incluindo os trabalhos sobre Dostoiévski e Rabelais). E em sua história de vida não se encontram manifestações contrárias à ideologia marxista (ainda que não assinasse ficha no Partido num momento em que isso poderia ser vantajoso!). Aproximar fenomenologia e marxismo, humanismo e marxismo, cultura e marxismo fazia parte do contexto da época.

Bakhtin estuda o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e

²³ A propósito, ver Boukharaeva (1997)

²⁴ Boris Schnaiderman, em texto introdutório à obra de Clark e Holquist (1998), escreve: "Outro fato que parece difícil de entender quando se começa a abordar a obra de Bakhtin é a sua condição de homem profundamente religioso que, ao mesmo tempo, é capaz de sólidas abordagens marxistas de uma realidade cultural."

consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela (Freitas, 1996).

Do ponto de vista de Bakhtin, a atividade de linguagem é constitutiva das consciências subjetivas. Nos processos de interação de que cada um participa, a consciência vai se organizando através dos signos que internaliza. Por isso somos todos sociais e históricos: estamos numa época, projetamos outros futuros, re-significamos o passado que também não se fixa jamais.

É na relação com o futuro deste homem socialmente constituído que a educação se define, pois não há educação sem projeto de futuro. Se projetado o futuro como repetição do presente, no processo escolar o importante será a repetição do conhecido (enquanto conteúdo de ensino) e a inculcação da ideologia hegemônica por processos como a culpabilização, a reprodução das desigualdades sociais, a hierarquia e classificação através das menções e notas.

No entanto, se o projeto de futuro for distinto da manutenção do estado existente, ele precisa ser pensado, imaginado ainda que possa não ser formulado em seus detalhes. Por isso um projeto de futuro não pode ser encapsulado, limitado e definido já que o tempo que está por vir não é dominado e fechado pelo tempo em que se vive. Antes pelo contrário, a abertura das limitações do presente é consequência das ações que visam um futuro vislumbrado e re-compreendido a todo instante.

É esta relação com o futuro, que define ações do presente, que permite aproximar a educação da estética bakhtiniana. Em outras palavras, compreender a relação educativa com base em categorias da estética bakhtiniana amplia os sentidos do projeto de futuro que ilumina as práticas pedagógicas.

Dentre os conceitos desta estética compatíveis com as invariantes pedagógicas de Freinet, seleciono os conceitos de (a) excedente de visão; (b) memória do futuro; (c) cálculo de horizontes de possibilidades; (d) o acabamento espaço-temporal do herói e (e) a polifonia como encontro de vozes de consciências autônomas, equivalentes e equipolentes. Estes

conceitos são fundamentais para pensar a educação e compatibilizar concepções entre Freinet e Bakhtin.

a) O excedente de visão: o outro e a completude inatingível

O autor, relativamente a sua personagem, ocupa um lugar exotópico e por isso tem da personagem um todo que a própria personagem, 'vivendo' o seu tempo no romance, não dispõe, porque não dispõe de um todo integrado. Também no mundo da vida ética, o outro que ocupa relativamente a mim um lugar exotópico, é autor de uma 'definição' que dá a si próprio de mim, definições provisórias, situadas, datadas. Eu sou visto com base nessa autoria do outro: com ela eu me encontro e me defronto, ainda que eu mesmo não me construa como o outro me constrói e reconstrói constantemente. Por isso temos que nos identificar com o outro e ver o mundo a partir de seus valores.

Mas sou também aquilo com que me encontro e com que me defronto, pois enquanto homem tenho

uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um novo plano de existência. (Bakhtin, 2003: 33)

Na relação pedagógica, professor e aluno ocupam, um relativamente ao outro, uma posição exotópica fundamental: reconhecer estas diferentes posições e deslocar-se de uma para outra para compreender pontos de vistas formados a partir do posto em que cada um se encontra é o primeiro passo para qualquer mediação triádica entre professor/aluno/conhecimentos.

Se o professor dispõe de um "excedente" em termos de conhecimento, precisa reconhecer que o aluno dispõe de outro excedente, aquele de suas práticas e de sua vivência. Sem este reconhecimento, a relação pedagógica se esvai.

Com base no conceito de excedente de visão, Geraldi (2003) diz que quem nos vê o faz sempre com o fundo da paisagem em que estamos e que nós mesmos não vemos. Nosso contorno (físico, social, histórico) só é possível a partir deste fundo (físico, social, histórico). A pessoa que nos vê tem sempre uma experiência de nós que nós mesmos não temos, mas também nós temos dele uma experiência que ele não tem. Isto nos mostra nossa incompletude fundante e o outro é o único capaz de tornar possível uma completude provisória e sempre impossível.

Compartilhar excedentes de visão é próprio do processo pedagógico. Esta compartilha somente pode ser feita através da linguagem e esta é historicamente marcada. Todo o signo linguístico é também um signo ideológico, no dizer de Bakhtin. Isto porque nenhuma fala vem descoberta das entonações avaliativas e estas acabam se colando aos signos. Assim, a vida social penetra a linguagem, particularmente nos gêneros discursivos utilizados nas diferentes esferas da comunicação social, mas também na palavra, na configuração do enunciado, na forma de sua expressão. Por isso, para Bakhtin, o estudo do fenômeno linguístico não pode separá-lo das situações concretas das enunciações. As palavras estão sempre sobrecarregadas de valores sociais e é no diálogo entre os sujeitos que a língua vive, em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal. Não há relação pedagógica sem interação, sem linguagem. Por isso é fundamental considerar o outro – o aluno, o professor – ouvi-lo para o compreender e para se fazer compreender. Daí a importância do processo interlocutivo na sala de aula.

Freinet já percebera a importância deste processo de interlocução em suas invariantes pedagógicas, particularmente quando prega o respeito pela criança, o “fale o menos possível”, o trabalho como produtor de conhecimentos e dúvidas. Estas temperam o diálogo e fazem avançar o conhecimento.

O quê e o como do que se diz supõem sempre o “outro” em sua fundamental diversidade. “O trabalho identitário de todo o discurso e de todo texto, seja na vida seja na arte, é um trabalho plural e intrinsecamente conflitual”. (Freitas, 2003)

b) Memória do futuro

Toda projeção implica em imaginar o inexistente hoje. Assim, um arquiteto ao projetar uma casa, imagina o que ainda não existe, mas que pode vir a existir. Do que é projetado como futuro temos uma memória, e esta memória é que conduz as ações do presente para que o ainda inexistente tenha existência no porvir. Como diz Bakhtin,

É somente no futuro que se situa o centro de gravidade efetivo de minha própria autodeterminação. Por mais ingênua e aleatória que seja a forma que o-que-deve-ser e o-que-é-esperado- podem revestir, o importante é que eles não se situam aqui, nem no passado, nem no presente. (Bakhtin,1992,p.139)

Assim como temos uma memória do futuro, também temos uma memória da efetiva vivência interior, que não se detém, não termina, não finda, pois nossa atividade do presente tem um vínculo com o que lhe é anterior, ainda que dirigida pelo que vislumbra como futuro. Assim, “o que vivo é vinculado às coerções do pré-dado, e, de dentro, nunca pode deixar de ser vivido, ou seja, não posso livrar-me da minha responsabilidade para com o objeto e o sentido”.

O sujeito desloca-se no tempo e estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações. “É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e re-compreendendo o passado” (Geraldi, 2003). Nas palavras de Bakhtin (2003, p.111)

Toda a temporalidade, toda a durabilidade se contrapõe ao sentido como uma ainda inexequibilidade, como algo ainda não definitivo, como um ainda-não-é-tudo: só assim é possível vivenciar a temporalidade, o dado da existência em si em face do sentido.

Trazendo o conceito para o campo da educação, a memória do futuro se constitui precisamente pela projeção do novo, do que há de vir. Não há educação possível sem memória do futuro, sem um projeto político pedagógico que imagine um futuro social dentro

do qual viverão os sujeitos hoje alunos na escola. As utopias são parte da realidade do presente.

Nas práticas escolares, a definição destes rumos do futuro tem sido a repetição de palavras ocas, como “filosofia da escola”, sem que haja uma incorporação efetiva e responsável de seus atores. Por isso, efetivamente a definição do futuro é “transferida” para o exterior da escola, e ele alimentará o manual escolar, os sentidos dos textos lidos, a manutenção dos sistemas de menções e notas, o incentivo à competitividade.

c) O cálculo de horizontes de possibilidades

...um autor modifica todas as particularidades de um herói, seus traços característicos, os episódios de sua vida, seus atos, pensamentos, sentimentos, do mesmo modo que, na vida, reagimos com um juízo de valor a todas as manifestações daqueles que nos rodeiam: na vida, todavia, nossas reações são díspares, são reações a manifestações isoladas e não ao todo do homem, e mesmo quando o determinamos enquanto todo, definindo-o como bom, mau, egoísta, etc., expressamos unicamente a posição que adotamos a respeito dele na prática cotidiana, e esse juízo o determina menos do que traduz o que esperamos dele. (Bakhtin, 1992,p25)

Vivendo no cotidiano e sem um autor que nos conduza, a cada momento somos solicitados a optar por caminhos pelos quais conduzimos nossas vidas. Decidimos por um caminho a partir de um cálculo de possibilidades. Sempre limitadas, porque vivemos um tempo específico com todas suas constrictões. Ainda assim, e precisamente porque há limitações, é possível imaginar o que poderia estar para além das linhas das fronteiras. Entre os possíveis, escolhemos. Dos impossíveis temos uma imagem.

Se o passado permitiu o presente, é com base na memória do futuro que selecionamos, dentre as possibilidades, a ação presente que conduza ao porvir. E porque sempre há este porvir, no mundo dos acontecimentos da vida, estamos sempre inacabados: definimos o presente como consequência de um passado e da memória do futuro extraímos

os critérios com que definimos as escolhas de ação possível calculadas aqui e agora como horizonte de possibilidades.

No campo da educação, sabemos desde sempre que são inúmeras as possibilidades do aprender e do ensinar. Às vezes aprendemos sem nos darmos conta de que estamos aprendendo; também ensinamos quando não sabemos que estamos ensinando. E muitas vezes somos surpreendidas, como professoras, pelas falas singulares de nossos alunos quando nos revelam o que aprenderam e como aprenderam. Calcular possibilidades, não seguir reto e direto o mesmo, admitindo a variedade de ações (os **ateliês**, por exemplo, para fazer referência a Freinet), é a forma de aproximar-se da vida efetiva dos alunos, pois vivemos todos os acontecimentos no mundo ético, onde o que está por vir define o que fazemos no presente.

d) O acabamento espaço-temporal do herói: o fim como abertura de sentidos

É na estética da relação autor/herói que Bakhtin elabora o conceito de acabamento. O autor, como consciência de outra consciência, a da personagem, tem desta um acabamento, pode dar-lhe uma definição (isto é, ditar-lhe um fim). Enquanto uma obra estética tem um fim, é dada por pronta, na vida vivemos sempre o ainda por vir, há sempre um futuro. Bakhtin usa o conceito de 'acabamento' e não de 'fechamento', precisamente porque o acabamento é produto de um gesto, de uma ação do autor, mas uma vez completada a obra, seus sentidos se abrem para a cadeia infinita de enunciados de que passa a participar. Os leitores, os expectadores, e suas contrapalavras darão vida nova à obra, abrindo-lhe seus sentidos. Dialeticamente, o acabamento é responsável pela possibilidade da abertura.

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver e nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo _ pelo menos no que constitui o essencial da minha vida

„, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com minha própria atualidade.” (Bakhtin, 1992, p.33)

Na relação pedagógica, podemos dizer que uma educação vista esteticamente está sempre produzindo acabamentos – os objetivos a que se quer chegar, que são ditados como nossa resposta ao presente pelo que projetamos como futuro. É este futuro a ser alcançado, o que está por vir, que funciona como horizonte de chegada, e o educador transita com educandos para esta direção. Sem direção no horizonte não é possível pensar qualquer educação (formal ou informal) e é precisamente o horizonte futuro que define do que é passado aquilo que pode se transformar no presente em instrumento de construção do porvir. Mas é preciso explicitar: se este porvir tem um acabamento, não tem um fechamento! Por isso a ideia de chegadas que são também de partidas. No mundo ético, onde vivemos e onde se processa a educação escolar, não há um autor que dê acabamento, estamos sempre inacabados, pois a cada momento em que um acabamento provisório se completa, abre-se o processo novamente.

É, pois, necessário estabelecer acabamentos, pontos de chegada, para que o processo pedagógico ultrapasse os patamares que se vão pondo como horizonte. Estamos sempre provisoriamente num estágio de acabamento, num nível de desenvolvimento no qual não se pode ficar, pois a educação é um compromisso com o futuro, com o além do já dado. A passagem, na escola, de um nível de ensino para outro exemplifica estes estágios provisórios de acabamento.

e) Polifonia: encontro de vozes, consciências autônomas e equivalentes

É no estudo sobre Dostoievski que encontramos o conceito de romance polifônico, onde a relação entre autor e herói se faz em nível de igualdade de condições de consciência. Isto não quer dizer que não é o autor que dá o acabamento à obra, mas quer

dizer que no processo de tempo e espaço de vida da personagem, esta se faz autônoma em relação ao autor, de modo que, em certo sentido, uma vez criada, a criatura passa a ter vida independente do criador: também ela conduz o enredo, os diálogos e força o autor a lhe permitir consistência própria.

Exemplo característico deste processo pode ser encontrado em algumas novelas contemporâneas, cujo enredo total não está já dado desde o início: muitas vezes o ator, por sua capacidade de representação e sua arte, capta muito mais a atenção do público e acaba por impor ao autor uma valorização da personagem que representa, ainda que esta pudesse ter sido planejada inicialmente como secundária.

Trazendo o conceito para o âmbito das relações pedagógicas, é a autonomia de consciência do educando que faz dele um parceiro equivalente no processo do ensino e da aprendizagem. Um aluno que repete o professor e re-afirma a palavra da escola é um aluno domesticado, no sentido que dá a esta expressão a pedagogia freireana.

Somente uma classe polifônica pode estar concretizando as invariantes pedagógicas de Freinet. Impossível pensar um aluno absolutamente dependente decidir em que **ateliê** vai trabalhar. Tomar o aluno como igual, como parceiro, exige respeito ao que ele é, à sua independência e individualidade. Presente na sala como sujeito, ele faz parte do coro polifônico do processo de ensino freinetiano.

Estes conceitos bakhtinianos devem ser compreendidos dentro do todo de sua obra, cujo entendimento não é transparente. Arrisco-me a usar seus conceitos porque em sua própria arquitetura o autor prevê que o outro, o leitor, tem contrapalavras com as quais dá vida nova ao que lê. Neste sentido, o que apresentei aqui não pode ser tomado como “o que realmente disse Bakhtin”, mas como a leitura que fiz desta parte de sua obra. Leitura orientada por um objetivo – por um futuro – elaborar intervenções na prática da escola e tentar analisar as ações executadas na prática efetiva da escola, agora num gesto que lhes dá um acabamento provisório, mas que, no momento presente de sua concretude, eram orientadas por um horizonte possível: a recuperação dos professores de sua

autonomia para planejarem ações com seus alunos, deixando de lado a prática de seguir reto e direto o previsto pelas apostilas do sistema de ensino.

Resta salientar a relação fundante de todo o pensamento bakhtiniano: a relação entre o eu e o outro, a relação de alteridade. Ao chegar à escola, eu era uma outra para os professores. A escola e seus professores eram um outro para mim. Tudo diferente do que sempre conhecera como prática de ensinar. Como mostrou Bakhtin em vários momentos de sua obra, nesta relação fundante e necessária, constituem-se o eu e o outro. Por isso saímos de nossas interações modificadas. Todo o acabamento que nos dermos será sempre provisório, dada a incompletude fundante de cada uma de nós.

No encontro que tento estabelecer entre Freinet e Bakhtin, é preciso salientar a preocupação de ambos com a totalidade: não só com o conhecimento, mas com as relações éticas e com o mundo da arte, da invenção, da criação.

Bakhtin fornece, com seus conceitos elaborados para a compreensão da criação verbal, caminhos significativos para pensar a educação não como um projeto de 'instalação' de um futuro, mas como um projeto de futuro que tem consciência de que o presente por ele expandido é incapaz de prever todos os sentidos possíveis que se abrem após se chegar a um acabamento provisório.

Assim, e sempre do meu ponto de vista, ambos os autores ocupam um posto de observação no mesmo campo de pensamento, essencialmente aquele expresso por dois conceitos caros ao marxismo: a preocupação com a *totalidade* e o relevo ao *concreto*.

CAPÍTULO 2 - Percursos de transformação da ação em objeto de estudo

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.
Thiago de Mello

2.1. Introdução

O caminho teórico-metodológico foi construído levando-se em conta minhas opções de professora investigadora, sejam elas políticas, pedagógicas, ou ainda epistemológicas.

Como já explicitado anteriormente, apostei num outro mundo possível, que viabilizasse as condições objetivas e subjetivas para que todos e todas pudessem exercer o direito de ser feliz. É só nesse mundo possível que poderemos construir, efetiva e completamente, a educação de nossos sonhos, com igualdade, solidariedade e qualidade social, para auxiliar a busca da felicidade. De Paulo Freire, a opção contra as injustiças, a tomada de posição na produção de conhecimentos e o sentido dos sonhos possíveis:

... meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo.

O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos. (Id.Ibid:16) (grifos do autor).

E o que é que eu quero dizer com sonhar sonho possível? Em primeiro lugar, quando eu digo sonho possível é porque há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social não individual.

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência de que eu chamo de espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os

limites destes espaços e estes limites são históricos. [...]. A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora.

[...]

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. (Freire, Paulo, 1997, p.15-16/99-101)

Em se tratando da investigação de um trabalho realizado que não foi montado como ‘experimento’, que não teve a intenção prévia de ser uma pesquisa, estarei lidando com a produção de conhecimentos em processo de produção e não com produtos já consolidados. Rever a realização de um trabalho é colocá-lo sob suspeita. É ter a coragem de interrogar e interrogar-se sobre as possibilidades e limites da ação pedagógica numa escola pertencente a um sistema de ensino que utiliza material pedagógico apostilado. Uma ação feita em busca da autonomia e cooperação no trabalho docente e dos/com alunos, inspirada nas *Invariantes Pedagógicas* Freinet, de que retomo aqui particularmente sua afirmação de que “*Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda a atitude coerciva é paralisante*” (Invariante 6).

Importa dizer que estou recuperando e trabalhando com um objeto vivo, impossível de se submeter às regras cartesianas da pesquisa convencional, já que, acima de tudo, produziu-se como experiência, tal como a caracteriza Larrosa:

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrivé”; em italiano, “quelloche nos succede” ou “quelloche nos accade”; em inglês, “that what is happening tous”; em alemão, “vasmirpassiert”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa, Jorge, 2002)

A experiência proporciona uma ‘viagem formativa’ para além do que éramos até então. E quando voltamos à vida cotidiana, já não somos mais os mesmos²⁵. É irrepetível, portanto. As opções políticas e pedagógicas implicam na tomada de uma posição, na explicitação ao leitor do foco, do lugar de que busco, reflito e produzo conhecimentos, já que não existem ciência nem pesquisador neutro. Novamente, é Paulo Freire quem me ajuda:

Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador ‘acinzentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (Paulo Freire, 1997, p. 15)

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem, necessariamente, um ser mal amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (Id. Ibid, p.165).

Além de Paulo Freire, gostaria de referenciar-me em Larrosa que, de um outro lugar, mas compatível com este, vai informar o olhar de quem compreende a produção do conhecimento e do trabalho docente com ‘lado’: *de que lado estamos: de Agamenon ou do seu porqueiro?*

A verdade é a verdade, diga-a Agamenon ou o seu porqueiro

É verdade, diz Agamenon.

Desconfio, diz o porqueiro.²⁶

²⁵ Ver também *Paradoxos da auto-consciência*, de Jorge Larrosa, in *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

²⁶ Citado por Jorge Larrosa como metáfora básica para discutir ‘a’ verdade, ‘a’ realidade no texto *Agamenon e o seu porqueiro*, In *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Agamenon tem nome, tem porcos, tem empregados, e tem poder de dizer o que é a verdade. O porqueiro não tem nome, não tem porcos, mas tem a capacidade de desconfiar da verdade de Agamenon. A investigação sobre o trabalho pedagógico sob estudo tem como referência esse olhar de quem suspeita das verdades prontas, do conhecimento acabado, com um olhar de julgamento e de avaliação para buscar compreender o trabalho no cotidiano dos que o produzem, compreendendo-os como capazes de investigar sua prática, desde que instrumentalizados para tanto. Em vez da ação predefinida, busca-se a ação tateante preconizada por Freinet.

A ousadia desta investigadora está alicerçada nessa possibilidade, uma vez que tal perspectiva viabiliza achados e reflexões que não são perceptíveis por quem os “vê” de longe, de fora do cotidiano escolar.

Assumo, portanto, que estamos [e aqui o plural inclui os sujeitos desta pesquisa] produzindo um conhecimento engajado, rigoroso e eticamente comprometido. Essa forma de compreender o conhecimento se distancia da perspectiva positivista da ciência e assume um olhar humano, a especificidade das ciências humanas, já que:

O projeto civilizatório e o domínio da natureza não trouxeram a felicidade e a satisfação que poderíamos esperar diante dos progressos científicos, criando uma tensão entre o campo dos desejos e o da realidade existente, particularmente na área educacional. O iluminismo ao desenraizar o professor do seu próprio corpo, da sua individualidade e subjetividade, do saber local de sua comunidade, enfim, dos seus interesses e paixões, terminou provocando uma tensão, um sofrimento, uma dor. (Rabello, 2009, p. 114)

Bakhtin (2003), no seu texto *Metodologia das ciências humanas*, inspira uma nova atitude em relação à pesquisa. No texto, Bakhtin diz que as ciências humanas não podem, em função de seu objeto ser o homem – um sujeito que fala - utilizar os mesmos métodos das ciências exatas. Por isso Bakhtin, citando Avierintsiev, assume que as ciências humanas são “uma forma *heterocientífica* do saber, dotada de suas próprias leis e critérios

internos de exatidão” (apud. Bakhtin, 2003, p.399). Freitas, retomando trabalho anterior, sintetiza a posição bakhtiniana da seguinte forma:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ou dele [...]. Já nas ciências humanas seu objeto de estudo é o homem. [...] Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. (Freitas, 2010, p. 17).

A mesma autora já ensinava que

Para Bakhtin, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar”. Nesse sentido o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão "sínica", que é por nós recriada.

Não perguntamos à natureza e a natureza não nos contesta. Perguntamos a nós mesmos e organizamos de uma maneira determinada a observação ou o experimento para obter a resposta. Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado. (Freitas,2002)

2.2. Situando a modalidade de pesquisa utilizada

Neste trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa, conforme explicam BOGDAN &BIKLEN(1982). São as características que Ludke e André (1986) utilizam no livro que discute as pesquisas de abordagem qualitativa, que retomo, assinalando-as a seguir.

Uma investigação dessa natureza se processa no chamado ambiente natural como fonte direta de dados e no pesquisador como seu principal instrumento. Aqui, **natural** significa o oposto de **artificial**, ou seja, não é um ambiente artificial, criado para ser pesquisado, o de laboratório; não é um **experimento** construído com o controle de variáveis e que é muito comum nas ciências exatas, mas uma **experiência** única e irrepetível.

Natural, neste contexto, é exatamente o contexto **cultural**. Aliás, para uma compreensão atualizada do conceito expresso por André & Ludke (1986:11) para explicar a primeira característica das pesquisas em educação com abordagens qualitativas, precisaríamos denominá-la de **ambiente cultural**.

Em outros termos, mas com uma análise na direção assumida aqui, Ezpeleta e Rockwell (1986, p.10), analisam e rejeitam as pesquisas a respeito da escola que a tomam como bloco e a analisam por categorias externas, gerando, usualmente, análises da ‘negatividade’ da escola: *a escola não é...democrática, criativa, ...* Sem tentar, ao menos, conhecer, compreender sua existência material e cotidiana, o que dizem os que nela vivem, estudam, trabalham... o que elas denominarão de ‘positividade’ da escola, utilizando tais palavras sem qualquer conotação valorativa.

Nesse ambiente cultural, o pesquisador é seu principal instrumento de investigação, ou seja, não existem observadores externos, nem auxiliares de pesquisa, ou quadros de dados quantitativos processados no computador. A coordenadora pedagógica, que era membro dessa unidade escolar, se reveste da função de investigadora para compreender melhor, analisar com certo distanciamento *a posteriori*, o trabalho pedagógico realizado, garimpando achados e buscando nexos entre eles e sua memória.

Tal condição impõe sua precariedade e, ao mesmo tempo sua potência. A memória é seletiva e, por isso, é capaz de omitir dados. Mas os fragmentos são seu contraponto, auxiliam o confronto, que é fundamental para poder produzir reflexões, gerar lições do vivido.

Neste caso, o pesquisador é sujeito e ‘objeto’ da investigação. Aliás, a pesquisa em ciências humanas necessariamente tem uma identidade parcial entre sujeito e objeto, como nos explica Goldman²⁷, mas neste caso há uma intensidade diferenciada e uma identidade plena, uma vez que a investigadora é também objeto dessa investigação. Viver esse duplo

²⁷GOLDMAN, L. Ciências humanas e filosofia: o que é sociologia? S. Paulo: Difel, 1974, 4a. Ed.

papel é complicado e exige uma vigilância epistemológica²⁸ permanente durante sua realização. É difícil trilhar tal caminho, mas é um caminho possível para ‘penetrarmos’ na complexidade do trabalho cotidiano da escola.

2.3. Investigação-ação ou investigação narrativa?

Para explicitar e entender este estudo e a utilização do conceito de investigação-ação, precisarei realizar uma volta ao tempo desde o seu início, e perceber que para muitos estudiosos a utilização deste conceito acoberta práticas significativamente diferentes. Para entender este conceito, segundo CORTESÃO (2004), antes de descrever esta abordagem, é necessário salientar duas questões importantes:

em primeiro lugar que, o que é mais relevante, mais característico da investigação-ação são questões do foro epistemológico, muito mais do que simples articulações metodológicas entre teoria e prática;

em segundo, que a definição de investigação-ação que se irá dar é simplesmente uma das possíveis. Mas (e não é por acaso), é também uma em que melhor enquadra o trabalho que se tem vindo a desenvolver em diferentes situações que implicam, simultaneamente, produção de conhecimento e intervenções no campo sócio-educativo numa perspectiva crítica. (p.2)

Na investigação-ação se desenvolve um conjunto de práticas de pesquisa para intervir num problema social ou educativo, para enfrentá-los. E a partir do conjunto de práticas que foram introduzidas usa-se o resultado obtido da análise da intervenção, para produzir novo conhecimento e assim sucessivamente.

Como diz Cortesão (2004):

Trata-se, como se pode ver, de uma forma diferente de trabalho científico tradicional (de uma nova metodologia para uns, de um novo paradigma para outros) extremamente transgressivo. Transgressivo por tudo o que já foi dito, e porque ousa introduzir a ação no âmbito das competências dos teóricos e porque, ao responder às necessidades dos práticos (que se

²⁸BOURDIEU, P. (1975). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: SigloVeintiuno Editores.

confrontam, no terreno, com a urgência de resolver o problema) ousa propor-lhes que parem para reflectir e produzir conhecimento, no meio da refrega da acção. (p. 3)

A mesma autora, referindo-se a Dubost (1983), apresenta algumas características, que ele sugere, como investigação-acção. São elas:

"consistir numa acção deliberada,"

"visando uma mudança no mundo real,"

"empreendida num âmbito restrito,"

"englobado num projecto mais geral,"

"recorrendo a diferentes disciplinas para obter efeitos

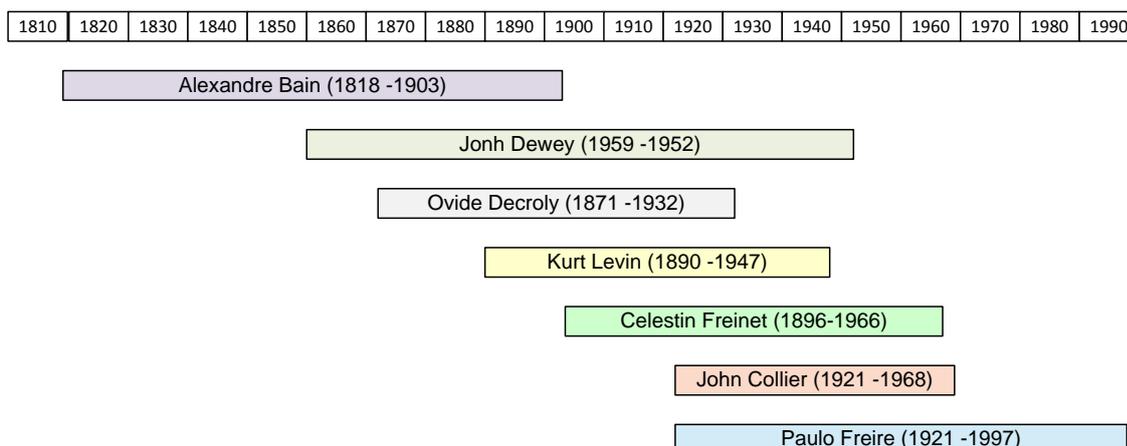
de conhecimento ou de sentido. (p.3)

Ainda poderíamos acrescentar que na relação entre os atores, a pesquisa a acção acontece através dos saberes e competência do investigador, ligando a sua força com a força dos atores sociais que compõem o espaço social/cultural. Portanto, é uma criação coletiva, uma inovação pedagógica para a aquisição de novos conhecimentos. E isto confere a especificidade da investigação-acção.

Como descreve Cortesão (2004), são muitas as raízes para se descobrir a origem de fato da investigação-acção. Utilizando-se de uma frase atribuída a Newton que, para se produzir conhecimento novo, antes é necessário "subir aos ombros dos gigantes", ou seja, um trabalho novo se alimenta de muitos outros saberes que "gigantes" foram produzindo e disponibilizando em suas pesquisas, é importante adquirir estes saberes para alçar voos mais ousados na construção de novos conhecimentos.

A investigação-acção não é uma exceção, ela também tem suas raízes emaranhadas em muitos trabalhos que se utilizaram deste conceito ao longo do tempo.

Retomamos o quadro apresentado pela autora, uma linha do tempo, de alguns autores que utilizaram e contribuíram para a emergência e desenvolvimento das práticas de investigação-acção:



Todos os autores citados utilizaram-se da investigação-ação para resolver problemas emergentes que encontravam em seu cotidiano. A autora cita alguns exemplos desta problemática, dentre os quais destaco:

Lewin era judeu e alemão e, portanto, com a emergência do nazismo foi um dos que emigrou para os EUA. A democracia americana deslumbrou-o, e todo o seu trabalho se desenvolveu no sentido de ajudar a resolver problemas que se faziam sentir, à época, nos EUA. A mais conhecida contribuição sua foi dada na pesquisa e intervenção feita com o objectivo de alterar alguns dos hábitos alimentares dos americanos, contribuindo assim para o esforço de guerra. E (numa perspectiva funcionalista) procurou contribuir com as suas actividades de pesquisa, para resolução de algum problema sobretudo no campo de dinâmica de grupo e de intervenção, muito com a preocupação, por exemplo, de tentar contribuir para que se resolvessem problemas de conflitos entre patrões e operários. Nessa mesma linha, colaborou com o exército americano no sentido de descobrir estratégias que rentabilizassem o esforço de guerra que então sentia ser necessário fazer no quadro da Segunda Guerra Mundial. (p.6)

Com este relato e muitos outros podemos perceber que a investigação-ação é utilizada com características de forma bem transgressiva, o que geralmente não é bem aceito nos meios acadêmicos. Mas podemos encontrar muitos exemplos de aceitação, de validade científica da investigação-ação. Luiza Cortesão coloca lado a lado dois autores com posturas radicalmente diferentes de investigação-ação.

De um lado temos Torres, que em seu livro *Teoria social* (1997) defende:

A componente central deste paradigma de investigação - a investigação-acção ou numa denominação posterior a investigação-acção-participante começa por ser uma tentativa de compreender as situações históricas e sociais dos trabalhadores, dos camponeses e dos indígenas enquanto sectores mais explorados e atrasados das sociedades capitalistas latino-americanas. O "objecto" da investigação é então definido e moldado pelos sujeitos de investigação. A relação entre o pensamento abstracto e a actividade prática é essencial: a praxis vem antes da teoria, e a praxis reflecte a verdade objectiva. É claro que isto vai pôr em causa a noção de causalidade: os critérios de avaliação do conhecimento só podem resultar dos critérios da praxis social - o conhecimento é validado pela praxis mas o inverso não é verdade' (Fals Borda, 1978:, pg. 215). Assim, neste modelo, a ciência fica subordinada à política. Nas circunstâncias dramáticas da vida social na América Latina não há lugar para a observação experimental enquanto exercício puramente científico (Morrow, Torres, 1997, pg. 226).

Mas, por sua vez, Callewaert afirma:

É necessário uma ruptura entre o sentido prático e a sua interpretação por meio de uma objectivação programada. Contudo, no fundo, necessitamos de uma ruptura com a descrição e explicação panorâmica do 'objecto' da ciência e de um retorno ao sentido prático na acção, porque, sem isto, o cientista far-nos-ia acreditar que o conhecimento prático que funciona no espírito cientista é uma teoria científica. E não é. A interpretação da vida, sentido prático, e explicação objectiva são dois lados diferentes e distintos de esforços humanos, contraditórios, mas correctos cada um à sua maneira. Com base nesta análise, a Investigação-acção nem é investigação nem é acção. É uma mascarada organizada pela nova classe média com o objectivo de monopolizar simultaneamente o que está estabelecido e a revolução, a teoria e a prática, a tecnologia e a crítica, num só discurso que é crítico, emancipativo, feminista, qualitativo interpretativo, normativo e orientado para a acção (Callewaert, 1998, pg. 14).

Assim posta a questão, torna-se necessária não só uma reflexão sobre as características epistemológicas e a natureza de transgressão da investigação-ação, mas também observar a influência do contexto de trabalho no tipo de atividades que se vai desenvolvendo.

Não é tanto a metodologia que caracteriza a investigação-ação crítica, mas também as opções epistemológicas. Luiza Cortesão (2004) relata que o quadro epistemológico ligado às ciências experimentais é aceite há muito tempo. A partir de um quadro epistemológico das ciências chamadas "duras", mostra-nos um quadro que Andre Morin realizou, que a caracteriza seguindo um conjunto de critérios que acredita significativos:

| CRITÉRIOS | PARADIGMA EXPERIMENTAL |
|-----------------------|------------------------|
| 1. Fundamento teórico | Positivista |
| 2. Meta | verificação |
| 3. Realidade | única |
| 4. Valores | neutros |
| 5. Contexto | eliminado |
| 6. Abordagens | simplificada |
| 7. Estilo | Interventivo |
| 8 . Esquema | determinado |
| 9. Quadro | laboratorial |
| 10. Condições | controladas |
| 11. Tratamento | estável |
| 12. Incidência | molecular |

Ext.De: Morin, A, (1985), Critères de «Scientificité » de la Recherche Action, *Revue des Sciences d'Éducation*, vol. XI, nº 1, 1985

Muitas ciências, para se afastarem de um quadro como esse, entre as ciências humanas, foram procurar e construir outros quadros para que pudessem produzir conhecimento. Um exemplo são os trabalhos etnográficos que procuram compreender a complexidade sociocultural. Não podemos dizer que é mais ou menos rigoroso, mas sim que é outro, diferente. Assim podemos produzir ciência de outra forma embora transgredindo normas que foram construídas pelas ciências clássicas:

Poderá dizer-se que a investigação-acção encontrou o enquadramento que lhe é mais adequado. Ele não ocupa um lugar intermédio entre os dois posicionamentos epistemológicos a que atrás se fez referência. O quadro teórico da investigação-acção não decorre também da “mistura” dos critérios que caracterizam esses quadros. A Investigação-acção constrói o seu próprio enquadramento, que é transgressivo, com características por vezes híbridas, mas, geralmente muito original. (CORTESAO,2004)

A investigação-ação possui suas raízes no século XIX, mas ela se desenvolveu mais no século XX com a articulação entre teoria e prática; ela foi se afirmando na medida em que foram se dissipando as barreiras entre teoria e prática:

Estas barreiras existiam, portanto, entre o papel dominante e de estatuto superior da teoria e a submissão e redução à função de campo de experimentação e de aplicação ao contexto onde actuam os práticos. (CORTESÃO,2004,p.15)

A investigação-ação possui um caráter interdisciplinar e de trabalho coletivo. Realiza atividades de investigação e intervenção que estruturam o investigador coletivo. Esta partilha leva a uma profunda reflexão sobre a prática. A valorização da praxis é um elemento epistemologicamente importante para a investigação-ação. Um fator fundamental e extremamente importante é que produzir conhecimento implica sempre procedimentos atentos, reflexivos e rigorosos mesmo em um quadro de intervenção.

No Brasil, desde a década de 1980, tem sido muito comum utilizar o conceito de pesquisa-ação no ensino para denominar os estudos de pesquisa-ação e pesquisa participante usadas nas ciências sociais. Segundo GERALDI, CMG(1994)

No entanto, a mera transferência para a área de ensino é, para nós, inadequada. Compreendemos de forma distinta, em nossas produções, a pesquisa-ação no ensino, compreensão distinta que compartilhamos e detectamos em outros grupos no Brasil, e autores e grupos internacionais que têm se posicionado, vivenciado e teorizado com significações peculiares o processo de ensino, o trabalho das professoras, neste momento histórico e em suas condições de produção, tais como Elliott, Zeichner, Carr e Kemmis, entre outros. (p.2)

A pesquisa-ação e a pesquisa participante emergiram e fizeram parte da década de 1980, na América Latina, de um movimento político e epistemológico de contestação a certo tipo de pesquisa hegemônica na academia, principalmente dos centros europeus e americanos. Procurava discutir a clássica divisão positivista entre sujeito e objeto, reflexão/ação/intervenção.

Na concepção positivista, os pesquisadores eram os 'sujeitos' da pesquisa, detinham o controle sobre os 'objetos', seus objetivos, processos, resultados/conhecimentos produzidos, socialização e conseqüências/supostas 'aplicações'. Todos esses espaços eram preenchidos por quem detinha o financiamento e o poder sobre a pesquisa: os pesquisadores, as agências financiadoras e a academia. Os 'objetos', aqueles que tinham sido 'pesquisados', eram os informantes, as 'coisas' sobre as quais os pesquisadores produziam conhecimento. A distância e, conseqüentemente, a (suposta) neutralidade e a não interferência eram atributos da qualidade da pesquisa. (GERALDI, CMG 1994, p.2)

É neste contexto de poder e saber para superações provisórias e rupturas epistemológicas que surge a pesquisa-ação, a intervenção-participante, a observação participante e outras tantas denominações. Estas denominações vieram para tentar resolver os processos vividos pela pesquisa. Muitas foram as denúncias de que os resultados das pesquisas sociais nunca eram devolvidos aos "sujeitos-objetos" e quando eram devolvidos eram como "mercadorias para objetos consumidores" do terceiro Mundo.

No Brasil encontramos propostas com o trabalho de pesquisa-ação de Carlos Rodrigues Brandão (1984) e de Michel Thiollent (1985). Para Thiollent a pesquisa-ação é:

... um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985: p. 14)

Apesar de terem as raízes em grande parte compartilhadas, a pesquisa-ação no ensino tem determinadas concepções e práticas que a diferem de outras. Na pesquisa-ação no ensino, diferente do que explicita Thiollent, as professoras não são '*participantes representativos da situação*', elas são pesquisadoras sem estarem em posição inferior aos pesquisadores internos. É neste sentido que há uma diferença epistemológica e política fundamental. As professoras também são pesquisadoras e a pesquisa não está fora de seu domínio e controle. Para GERALDI, CMG (1994):

A pesquisa-ação proposta e trabalhada por Zeichner com professores e professoras dos diferentes graus de ensino e alunos e alunas da graduação considera a professora como sujeito do processo de produção do conhecimento. São pesquisadoras, têm voz, mantêm a propriedade da sua pesquisa, o controle e, portanto, a autoria de seus resultados e os seus saberes são respeitados. Segundo Zeichner (1997c), o professor reflexivo faz pesquisa-ação para seu desenvolvimento profissional (Zeichner 1993b; p. 205-208 e 1995; p. 387). Isso é diferente das muitas pesquisas realizadas para conhecer o que as professoras fazem com o objetivo de controlá-las e mudar suas práticas. (p.6)

Quando estamos pensando em nossos problemas cotidianos da escola e da sala de aula também estamos produzindo saberes, na medida em que estamos refletindo “na” e “sobre” as ações.

Face às características apresentadas aqui, considero que meu trabalho se situa no interior da pesquisa-ação ou investigação-ação. Mas diferentemente da maioria das pesquisas realizadas com esta metodologia, não houve previamente a definição da ação a ser feita e analisada. As ações foram feitas efetivamente num ambiente natural, tal como preconizado pela metodologia, mas sem que de antemão se tenha constituído como pesquisa. O percurso de transformação da ação efetivamente realizada em pesquisa foi posterior. Daí também a presença, neste trabalho, da narrativa, não como metodologia, mas como forma de retomar a ação feita para poder analisá-la.

2.4. Universo da Investigação

A escola desta investigação está localizada em uma pequena cidade do Interior de São Paulo em que a economia gira em torno de uma Usina de Açúcar e uma grande empresa Multinacional. A instituição surgiu como cursinho pré-vestibular, depois tornou-se escola de Ensino Médio e posteriormente, há 8 anos, passou a oferecer o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, estes níveis em outro prédio, com terreno e sede próprios. Todo o complexo hoje se constitui pelo cursinho pré-vestibular e ensino médio,

ambos localizados num prédio no centro da cidade, e pelo ensino fundamental e Educação Infantil, localizados em amplo terreno fora do centro.

O espaço no qual a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão localizados é dividido a partir dos níveis e anos do ensino fundamental. Assim, há o prédio da Educação Infantil a uma distância de alguns metros do prédio do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e um terceiro prédio abriga as turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), todos os prédios localizados no mesmo terreno, mas separados entre si com pátios distintos para Educação Infantil e primeiro ciclo do fundamental, e pátio do segundo ciclo do fundamental. Ensino fundamental 1 fica em um bloco denominado pela cor, azul, com 8 salas de aulas. No período da manhã atende do 1º. ao 5º. ano, com duas salas de 5º. ano. No período da tarde atende turmas do 1º. ao 4º. ano.

Possui ainda uma grande quadra de esportes e um viveiro para os projetos de horta das turmas e uma cantina no qual as crianças compram seus lanches individualmente.

Como outras escolas do Estado de São Paulo, ao adotar um sistema apostilado, passa a ser reconhecida com o nome do sistema e não mais seu nome oficial pelo qual está registrada nos documentos de autorização de funcionamento. O sistema fornece o manual dos professores e quatro volumes de apostilas para os alunos ao longo do ano. Nos níveis de ensino do 1º ao 5º anos, em uma mesma apostila, temos as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A da disciplina de Inglês, ofertada desde o primeiro ano, tem uma apostila própria²⁹.

O nome fantasia do sistema chama muito a atenção dos pais que procuram a escola, pois o sistema é muito conhecido na região Sudeste devido ao seu alto índice de aprovação de candidatos no vestibular.

29 A oferta de língua inglesa desde os primeiros anos do ensino fundamental é tida como um diferencial de qualidade, relativamente à escola pública e à maioria das escolas particulares, onde o ensino de língua estrangeira se inicia somente no 5º. ano.

Como a grande maioria da economia urbana³⁰ gira em torno da Usina de Álcool e Açúcar, de uma multinacional nela instalada, e do setor de comércio e de serviços (incluindo serviços educacionais de nível superior), os alunos que frequentam esta escola são filhos de empresários e comerciantes, geralmente pertencentes às classes A e B. Para a maioria da população desta pequena cidade, trabalhar e estudar nesta escola é sinônimo de *status* social, razão por que algumas famílias de poder aquisitivo mais baixo acabam fazendo esforço para manter seus filhos nesta escola como um símbolo de ascensão social.

Como a maioria das escolas particulares, o número de alunos em sala de aula é um atrativo para os pais que geralmente querem um ensino individualizado para seus filhos³¹, e a escola, por sua vez, utiliza o pequeno número de alunos em sala como propaganda, reforçando o mito de que o ensino aí ministrado acompanha individualmente cada aluno segundo suas necessidades e suas aptidões.

Fui contratada, no início de 2010, para ser coordenadora do Ensino Fundamental 1, que compreende do 1º. ao 5º. anos. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 2 há outras coordenadoras pedagógicas.

Era neste espaço, com seus 199 alunos e com 17 professoras³² que eu deveria realizar meu trabalho de coordenação pedagógica. E de dentro deste universo, nesta investigação vou-me fixar no trabalho com as duas professoras dos 2º. anos.

O entendimento da realidade da escola e das salas de aula implica penetrar em sua vida cotidiana buscando-lhe suas determinações. Implica realizar uma análise situada dessa vida captando, em sua dinâmica, a história construída pelos seus sujeitos no dia a dia da prática escolar, tendo como objetivo explorar as suas contradições em prol do redimensionamento de sua força material e ideológica. (*Oliveira, 1991*)

A escolha dessas duas professoras não foi por acaso, pois o trabalho com alfabetização sempre me fascinou e também já havia trabalhado por oito anos com primeira

30 A base da economia da região é a produção de cana de açúcar.

31 No Anexo II apresento os dados de número de professores e número de alunos de cada turma do 1º. ao 5º. anos, relativamente ao ano letivo de 2010.

32 Nenhuma das professoras polivalentes do 1º ao 3º ano dobra o período na escola.

série (atualmente 2º. ano). Isto me trouxe mais segurança para as práticas propostas e foi neste nível de ensino que, de fato, eu propus um maior número de intervenções pedagógicas. Cabe ressaltar que esta escolha foi *a posteriori*, relativamente à ação de coordenação durante o ano letivo de 2010, pois quando estava inserida no cotidiano da escola não havia intenção de realizar uma investigação, como já mencionado.

Denominarei como “**Cecília**”³³ a professora do 2º. ano da manhã que está trabalhando com este nível de ensino há oito anos nesta mesma escola e que desde seu início utiliza a apostila do sistema em todo seu trabalho pedagógico.

A professora que chamarei de “**Maria**” é a professora do 2º. ano da tarde desta escola e nela trabalha há dois anos. Ela trabalha no turno da manhã em uma escola pública, da rede municipal de Araras, também com o 2º. ano e nesta turma não utiliza apostilas em seu trabalho.

Como já explicitado, meu objeto de pesquisa originou-se de uma prática educativa, do meu trabalho profissional como Coordenadora Pedagógica desta escola e dessas duas professoras, no qual eu estava inteiramente inserida. Dessa vivência, pelo processo de questionamentos e de descobertas, nasciam dúvidas e inquietações. Assim as inquietações foram tomando a configuração de um problema que, na minha concepção, apontava para a necessidade de novas compreensões deste cotidiano tão novo para mim e, porque não dizer, também para as professoras. Como Coordenadora necessitei mobilizar-me o tempo todo para interrogar aquilo que se mostrava desconhecido e solicitava minha compreensão. Foi um tempo de entrega e dedicação em direção ao desconhecido.

Nesse sentido, estive aberta às possibilidades que se apresentavam, o que causava desaprendizagens, pois muitas vezes foi preciso deixar o já conhecido à espreita, para tentar entender o processo de ensino aprendizagem pelos quais estas duas professoras, até a minha chegada na escola, estavam vivendo em suas práticas cotidianas.

33 Os nomes fictícios são a forma de preservação das identidades das professoras. É consequência desta necessidade, também, que em alguns documentos apaguei nomes ou assinaturas.

Entretanto, pesquisar com o outro, tomando-o como sujeito desse processo, implica assumir que os sujeitos e a própria investigadora da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advém experiência, expectativas e desejos.

2.5. Memória e garimpagem documental: os achados de pesquisa

É preciso recorrer à memória para recuperar o vivido. Esta tem muito de autobiográfico, e percebe o passado a partir das representações que dele faz. Recorrei a ela sem esquecer o alerta de Sonnevile (2009, p. 91):

Esta percepção não é fixa nem imutável, pois o presente fala sobre o passado e altera-lhe o sentido. Sendo o “eu narrador” e o “protagonista” o próprio autor da autobiografia, este assume o papel de “ator”, de modo que sua narrativa necessariamente tem um caráter ficcional. É ficção, como toda narrativa, mesmo sendo real e não imaginária.

Por isso foi organizado um inventário dos resultados da ‘garimpagem’ do vivido³⁴. Assim, a memória da experiência também será muitas vezes evocada em presença dos documentos garimpados. São documentos de diferentes fontes e elaborados por diferentes sujeitos envolvidos nesta investigação. Busquei organizá-los através do tipo de dado, tais como Cadernos (de Correspondência, de Anotações), Quadros de horários, de divisão curricular semanal, Fotografias, E-mails, Produção de Alunos, Roteiro de Relatórios de Avaliação e Slides em Power Point.

Tais achados da ‘garimpagem’ realizada, uma busca dos rastros deixados pelo cotidiano, constituem-se como fragmentos desse cotidiano, contêm lapsos de tempo, em função da vida cotidiana da escola, que carrega acontecimentos muitas vezes impeditivos de manter a rotina dos registros, pois estes supõem um tempo extra, com a solidão

34 Ver Anexo III a listagem dos documentos garimpados.

demandada pela escritura e que no dia-a-dia do trabalho não se viabiliza. Como diz Geraldi, C.(1993) no cotidiano da escola

...os acontecimentos se sucedem sem que se tenha tempo para refletir sobre eles, porque sempre as decisões e ações surgem de uma imediatez insensata, mas existente. (Geraldi, C.M.G, 1993).

Consegui dois Cadernos de correspondência entre as duas professoras, um relativo ao ano de 2009 e outro relativo ao ano de 2010. Este achado me permitirá, na análise, comparar as preocupações e os sentidos ou direções dos recados trocados entre as professoras Cecília e Maria. Esse material, realizado na escola entre as duas professoras, não foi elaborado para registrar dados para a pesquisa, pois nem havia ainda uma pesquisa. Ela foi uma demanda do trabalho de mesma série em turnos diferentes. Do ponto de vista da qualidade dos dados para a investigação, ele carrega um potencial bastante forte no dito e no não dito. Mesmo que se possa dizer que esses Cadernos existiam como material da escola e estavam disponíveis à leitura de seus superiores, não foi elaborado para qualquer autoridade da escola, nem para a autora da investigação, mas como um diálogo pedagógico de duas colegas. Sua existência comprova, também, o que disseram as professoras sobre como foram aprendendo a lidar com o material: aprendendo com as outras mais antigas na escola.

Devo salientar ainda que pretendia entrevistar as duas professoras, utilizando um roteiro semi-estruturado. Mas estas preferiram responder por escrito a perguntas que eu formulasse. Assim, as entrevistas foram respondidas por escrito a partir de um roteiro fornecido³⁵, e foram realizadas posteriormente à decisão de transformar minha própria atividade de coordenadora pedagógica como objeto de reflexão deste trabalho.

As professoras, quando responderam a minhas questões, já sabiam (e autorizaram o seu uso nesta tese) que suas respostas seriam aqui utilizadas. Quando elas responderam

³⁵ As duas entrevistas em seu todo constituem o Anexo IV.

as questões formuladas eu ainda permanecia no cargo de coordenadora, tínhamos uma vivência conjunta de mais de um ano de trabalho e elas já estavam informadas que eu deixaria o cargo para redigir este trabalho. Estas condições de produção das respostas são essenciais para a análise. Como ensinam Bakhtin/Voloshinov (1982), toda palavra provém de alguém e é dirigida a alguém e as entonações avaliativas do autor levam em consideração o destinatário. No caso, há que considerar, nestas condições de produção a que estavam submetidas as professoras nas entrevistas, tanto a relação de hierarquia funcional quanto o conhecimento de que dispunham as professoras a propósito dos meus pontos de vista, de modo que nem sempre a palavra dita pode ser tomada como pertencente à voz da professora: ela pode ser a devolução de uma palavra à coordenadora mais do que uma palavra própria. Nas ciências humanas, como ensinou Bakhtin em sua *Metodologia das ciências humanas* (2003), trabalhamos com sujeitos falantes e não com objetos inertes. Por isso é preciso, na análise dos enunciados, considerar as condições de enunciação.

Assim, o cotejo de textos será fundamental: os fatos narrados a partir de minha memória, os fragmentos garimpados na documentação (em especial, o Caderno de Correspondência), os manuais do sistema de ensino e as entrevistas constituem este *corpus* que permitem a aproximação mais concreta e explícita dos fatos. Será secundada nos documentos aqui referidos com que recuperarei as ações realizadas, que serão o objeto de descrição e análise no próximo capítulo, ainda que seja inescapável que entonações avaliativas apareçam nos enunciados do investigador. Para uma análise que considere o aspecto temporal bem como as condições de produção dos dados, as entrevistas serão tratadas em momento específico, exceto se trouxerem informações relevantes aos tópicos em análise, como mais uma versão deles. A justificativa dessa diferenciação se deve ao momento da obtenção dos dados (os primeiros se fizeram no decorrer do trabalho educativo e as entrevistas num momento de finalização do tempo de investigação considerado neste estudo) e também às condições de produção dos dados (o primeiro emergente do trabalho,

o segundo solicitado pela pesquisadora que, nesse momento, era a própria coordenadora pedagógica das professoras). Assim, as entrevistas serão analisadas posteriormente para relacionar aos indícios levantados, reforçando-os ou refutando-os, mas sem ampliar suas possibilidades.

Uma investigação como esta, que se propõe a recuperar ações profissionalmente realizadas em conjunto com outras colegas professoras e sobre elas refletir, expõe a vida de trabalho no período focalizado (2010 e primeiro semestre de 2011). Por isso, o respeito pelos acontecimentos será um lema sempre presente.

CAPÍTULO 3. Do convívio cotidiano a coordenação pedagógica nas ações de sala de aula e nos eventos da escola

Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno, assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia. (M. Bakhtin)

3.1. Introdução

Neste capítulo, apresento ações pedagógicas propostas e executadas por duas professoras e os eventos da escola em que a coordenação pedagógica esteve envolvida, no período de um ano e meio (do 1º. Semestre de 2010 ao final do 1º. Semestre de 2011). Minhas análises e reflexões referem-se a dados que foram coletados *a posteriori*, já que o trabalho de coordenação eu o desenvolvi profissionalmente durante o período mencionado e somente durante o 1º. Semestre de 2011 resolvi transformar este trabalho em objeto de investigação.

As interações entre a coordenadora e as professoras foram se modificando ao longo do tempo e, ao se modificarem, aos poucos foram se transformando as estratégias, os instrumentos e as técnicas de ensino. O que aqui se encontra constitui apenas uma das formas possíveis de transformar o vivido em objeto de estudos. Na prática concreta, o primeiro sempre será mais amplo do que o segundo, pois este recorta e seleciona aspectos tomados como relevantes no momento da reflexão. Esta, se menos ampla, é um mergulho vertical sobre o vivido que não permite generalizações, mas pode iluminar vividos futuros já que a experiência encarnada do passado acompanha ações do futuro.

Assim, os bilhetes, emails, caderno da coordenação, agenda, caderno de trocas de correspondências entre as professoras de dois turnos distintos etc. (conforme a descrição de documentos apresentada no capítulo anterior e listada no Anexo III) serão apresentados visando atingir dois objetivos distintos mas interligados. De um lado, descrever recortes do cotidiano escolar, de modo a mostrar o funcionamento de uma escola apostilada e neste

contexto das ações de intervenção realizadas. De outro lado, analisar algumas das ações concretas em que este cotidiano foi modificado pelo trabalho da coordenação pedagógica junto a duas professoras de duas turmas de 2º. ano.

Tenho consciência de que os fatos trazidos à reflexão sempre poderão ser articulados analiticamente de forma distinta daquela aqui privilegiada: um passado sempre pode ser revisitado e ressignificado. Inicialmente, dividirei a exposição em dois tópicos: (a) as relações de poder e a autonomia nas escolas de sistema apostilado e (b) as mediações pedagógicas realizadas.

Para compor este capítulo, esta divisão se fez necessária, pois precisamos apresentar, ainda que brevemente, o sistema apostilado e como ele determina as práticas pedagógicas dos professores e coordenadores, já que foi neste contexto que ocorreram as intervenções possíveis que serão descritas e analisadas posteriormente. Não é escopo deste trabalho a análise dos sistemas de ensino apostilado, sua emergência histórica, seus modos de funcionamento e o material instrucional que produz para ser utilizado nas escolas franqueadas. Assim, neste primeiro tópico apenas serão indicados elementos que permitam compreender o espaço das ações realizadas, tomando particularmente o manual do professor para mostrar como o trabalho pedagógico se organizava antes de qualquer intervenção, secundado por passagens dos Cadernos de trocas de correspondência entre as professoras que comprovam o modo de utilização do material didático.

3.2. Poder e autonomia no sistema apostilado

O sistema apostilado no ensino teve seu início no Brasil em 1950 e sua emergência atenderia a critérios de praticidade, como aponta Motta (2001, p.82):

(...) com a alegação de ser mais prático, dinâmico e, principalmente, mais coerente com a nova “realidade” da educação brasileira. Atualmente, esta idéia não mudou e o sistema apostilado substituiu quase totalmente o livro didático, principalmente dentro da rede particular de ensino.

Numa análise de conjuntura sobre o fato de os sistemas apostilados estarem agradando a governos estaduais e municipais que os têm adquirido, André da Silva Martins analisa duas estratégias da investida empresarial no campo da educação:

A primeira envolve a política de “parcerias” entre fundações e institutos empresariais com secretarias estaduais e municipais de educação para difusão de modelos educacionais considerados mais eficientes; essa estratégia envolve cursos de formação político-pedagógica de diretores, coordenadores e professores destinados a prepará-los para realizar uma educação eficiente. Posso citar alguns exemplos de organizações empresariais que realizam essa ação: Fundação Vale; Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann. A segunda estratégia envolve empresas que vendem a “mercadoria-educação”. Por meio de contratos comerciais com prefeituras, sobretudo, as empresas vendem serviços educacionais (os chamados modelos pedagógicos ou sistemas de ensino apostilados, incluindo treinamento de professores, apostilas e apoio didático) com obtenção de lucros, diga-se de passagem, muito lucro. (Martins, 2011, p. 12)

O discurso de muitos gestores das escolas é a modernização do ensino. E a propaganda vinculada ao material é um dos fortes apelos para os potenciais “clientes” da escola privada. Por isso a “escolha” de um dos sistemas, entre os disponíveis no mercado, é essencial para o futuro de cada unidade escolar.

Do ponto de vista legal, a rede particular de ensino no Brasil constitui-se por unidades isoladas, cada uma delas organizada de forma distinta, ora como empresa com proprietários reunidos por contrato comercial, ora como instituições de cunho associativo, confessional ou mesmo cooperativo. Uma vez preenchidas as condições exigidas em lei para seu funcionamento, o que implica obtenção de autorização dos órgãos do estado – Conselho Estadual de Educação, na maioria das vezes - as escolas passam a oferecer seus serviços educacionais, sujeitas à fiscalização estatal. Elas dependem financeiramente das mensalidades que os pais dos alunos pagam. Uma vez fixada a primeira mensalidade, os aumentos posteriores são definidos por índices oficiais ou por negociações entre as partes (os proprietários ou diretores das escolas e as famílias dos alunos).

Neste sentido, cada escola procura ocupar um espaço no “nicho de mercado”, atraindo alunos cujo número representa sempre arrecadação (e lucro). O bom nome da

escola, sua reputação, os sucessos obtidos por seus ex-alunos são o ponto nevrálgico de suas sobrevivências institucionais. Assim, associar seu próprio nome enquanto unidade isolada a um sistema de ensino é, também, associar-se ao nome deste sistema e aos seus sucessos. Não é por acaso que, no Brasil, os primeiros sistemas de ensino – e os mais conhecidos - provieram dos cursos pré-vestibulares: Anglo, Positivo, Objetivo, Pitágoras, para citar os mais famosos. Do ponto de vista da história desta emergência, é muito interessante registrar que o gargalo representado pelo acesso ao ensino superior nas melhores universidades públicas brasileiras é que fez e faz o sucesso destes sistemas, que cresceram como cursos pré-vestibulares (cursos que, por não pertencerem ao sistema educativo brasileiro, não estão sujeitos à legislação específica) com centros nas principais cidades dos estados, particularmente no estado de São Paulo onde surgiram os mais afamados cursinhos. Em cada um destes centros de preparação, o material utilizado era idêntico, e uma logística foi implantada de modo que jamais faltassem professores, que eram deslocados de uma cidade para outra quando havia necessidade. Este modo de funcionamento “uniforme” nos conteúdos ensinados garantia suposta igualdade de condições na concorrência nos vestibulares. De uma rede própria de cursinhos, o passo para a transformação do modelo em franquias foi dado como forma de maximização dos resultados econômicos para o sistema, com grandes vantagens relativamente aos riscos do capital empatado.

Uma escola particular que se transforma, por adesão e contrato, em parte da rede, passa a usar o nome do sistema, como em qualquer franquias, mas continua isolada em termos de sua sustentabilidade: os sistemas vendiam e vendem o material – as famosas apostilas, com o nome proveniente do cursinho, na verdade livros didáticos em formato mais simples de apostilas, acompanhados das orientações aos professores, sem os percalços das edições de livros didáticos. Do ponto de vista financeiro, a escola isolada passa a comprar do sistema (e a transferir para ele parte de seus lucros) toda a seleção de conteúdo de ensino e toda a orientação pedagógica. Isto não se faz sem alterações nas relações de

poder e na autonomia relativa dos agentes educativos em serviço em cada escola (direção, coordenações e professores).

Um proprietário ou um grupo de sócios reunidos, qualquer que seja a forma institucional permitida por lei, ao optarem por vincular sua instituição ao sistema de ensino apostilado, abre mão de parte de seu poder de definir a linha pedagógica que daria identidade à escola. Esta transferência de “poder pedagógico” ao mesmo tempo investe de poder a direção e coordenações, uma vez que a instituição filiada, ao perder seu próprio nome, adquire todo o poder do sistema. E as decisões pedagógicas são tomadas à distância, sem as pressões que poderiam transformar possibilidades em realidades no interior da escola: a decisão já vem tomada, cabe agora um grande poder de controle às direções e às coordenações. O que se perde em poder de opção, ganha-se em poder de controle das ações. Direção e coordenações entram para dentro da sala de aula via material apostilado, controlam o fluxo de cumprimento das obrigações aí previstas. Nada fica longe do olho vigilante.

Assim, o sistema de ensino apostilado contribui para a tutela e a adaptação social. Ele é mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural. Pela fragmentação do conhecimento, compartimentaliza o saber, isto é, o conteúdo do ensino é dividido em cadernos, que por sua vez são subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo e esta numeração deve ser seguida passo a passo pelo professor, a quem cabe no máximo fazer acréscimos para facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Indício da rigidez da seqüência de aulas e seus conteúdos pode ser observado na troca de bilhetes entre as professoras, registrado no Caderno 1, relativo ao ano de 2009 (anterior a minha presença na escola):

Cecília:

Oi

Estava previsto para essa semana:

Português – até pag 60 - OK

Matemática – até pag 201 - OK

Ciências – até pag 276 - OK

Historia/geo – até 134 - OK

Eu consegui tudo e você? Precisamos andar um pouco mais com Matemática. Então esses dias que faltam, se sobrar tempo, “anda” com matemática, tá?

Resposta de Maria:

Oi tudo bem?

Tarefa – caligrafia. Continuamos com os nomes da turma.

Caderno 1 – Terminamos paginas 272 – 273 – Corrigi

- Inglês

- Dia da mulher

(CA 1 p. 22)

Trata-se de cumprir dentro do tempo previsto a quantidade de matéria determinada. Não aparecem nestas trocas preocupações com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos e professores. Todos estão amarrados à seqüência, aos tópicos previstos e ao tempo disponível para vencer até o número da página tal como previsto no planejamento.

No material instrucional, as aulas são esquematizadas, algumas com textos explicativos que não dão margem a analogias e, conseqüentemente, a uma discussão mais aprofundada. No manual do professor (usado também pela coordenação e direção para controle), as aulas estão organizadas dia a dia e como o professor deve atuar em sala, prevendo até as perguntas que deve direcionar aos alunos. Os exercícios propostos, ao final de cada aula, servem apenas para testar o conhecimento “dito mais importante”, segundo a perspectiva do sistema. O mais grave é a impressão que as apostilas passam de que esta maneira de organizar o conhecimento é mais “prática”. Muitos professores acreditam que desta forma estão ensinando da melhor forma “tudo a todos”.

No discurso de apresentação do Manual para os professores, os elaboradores afirmam que as lições ou aulas são apenas um meio para que o professor possa discutir, debater e fazer analogias sobre o assunto ministrado. A lógica de funcionamento do sistema impõe um ritmo que afasta qualquer possibilidade de não seguir a lição tal como apresentada: é fixado o número total de aulas para cada tópico e o término de cada tópico tem prazos já definidos, e seu cumprimento é considerado condição para o êxito do professor.

A padronização e a homogeneização de conteúdos e currículos escolares são consideradas como parâmetro de qualidade para quem utiliza estes serviços. A padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos gestores destas escolas para a realização de parcerias com os sistemas de ensino. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirá-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias.

As instituições privadas que oferecem os sistemas de ensino, com algumas exceções e variações, não só determinam os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, mas também os tempos de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino que serão utilizadas pelos professores.

Não podemos esquecer que a escola e sua função está diretamente relacionada ao tempo histórico, econômico, social e político da sociedade vigente. Em seu livro *Para uma escola do povo*, Celestin Freinet (1973) faz um resgate histórico mostrando que desde a Idade Média até o século XX, a escola tem se adaptado em todos os tempos e lugares aos sistemas econômicos, sociais e políticos que a dominam. Para o autor, a escola não está fora dos determinismos sociais. Esta clareza sobre o papel reprodutor da escola e dos interesses das classes dominantes acentuou-se em seu pensamento a partir do momento

em que ele teve contato com o marxismo, e este começou a direcionar e influenciar suas concepções, sua vida e seus ideais educacionais.

Seguindo esta perspectiva, talvez possamos dizer que os sistemas de ensino apostilado realizam concretamente e de forma exemplar um dos projetos da política econômica neoliberal: a transformação do conhecimento em mercadoria e os espaços de sua produção e principalmente de sua transmissão em nichos de mercado a serem explorados pelo capital. E explorados seguindo a fórmula do menor custo com maiores resultados: a uniformização de conteúdos e de procedimentos corresponde à padronização dos processos de produção. Evitam-se assim a artesanaria e os riscos. O controle é facilitado, e a eficiência pode ser supostamente alcançada e ser mensurada pelos processos avaliativos nacionais e internacionais.

Os sistemas de ensino não têm avançado apenas no nicho das escolas particulares. Seu anunciado êxito tem levado muitas redes públicas de ensino a importarem “pacotes pedagógicos” para serem executados em suas escolas na expectativa de resolverem desta forma os problemas da qualidade do ensino público.

Também os gestores das redes públicas que importam os sistemas de ensino defendem que assim se torna mais fácil garantir um ensino equivalente para todos, com os mesmos conteúdos, com controle de execução do todo o previsto pelo próprio sistema que passa a orientar o ensino nas escolas públicas. Assim, apagam-se as desigualdades sociais e as condições materiais inadequadas de cada escola³⁶.

36 Um exemplo deste processo pode ser encontrado em Sergipe, cujo modelo importado para todo o estado é da Fundação Alfa & Beto, e os professores foram obrigados a adotar este material sob pena de sofrerem transferências para outras escolas, onde também seria obrigatório aplicá-los, no ano letivo de 2011 até o 4º. ano, período posterior à alfabetização e denominado pelo “sistema” de ensino estruturado.


PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIA DA FÉ - MG
 CNPJ: 18.025.957/0001-58 FONE: (35) 3662-2060
www.mariadafe.mg.gov.br e-mail: licitacao@altinformarica.com.br
 Praça Getúlio Vargas, 60 - Centro - 37.517-000 - Maria da Fé / MG

AVISO DE LICITAÇÃO

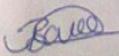
A Prefeitura Municipal de Maria da Fé torna público o Processo Licitatório nº 007/2012, Carta Convite nº 006/2012, para a **Contratação da Empresa [] de Ensino para o 7º ano**, conforme solicitado pela Secretaria Municipal de Educação.

Data da Abertura: 13 de janeiro de 2012.
Horário: 13:00 horas
Local: Sala do setor de Licitações

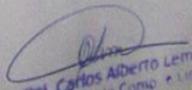
O Edital e seus anexos estarão à disposição dos interessados no Setor de Compras e licitações da Prefeitura Municipal, na praça Getúlio Vargas, nº60, Bairro Centro, em Maria da Fé/MG, de 2ª a 6ª feira, no horário de 08:00 às 11:00 hs e 12:30 às 17:00 hs.

Maiores informações poderão ser obtidas do mesmo endereço ou pelo telefone (35) 3662 2060.

Maria da Fé, 02 de janeiro de 2012.


Luís Fernando Batista
 Presidente da CPL

Atesto para fins legais, que o presente documento foi publicado no "Quadro de Avisos desta Prefeitura".
 Em: 02/01/2012


 Piel Carlos Alberto Lemery
 chefe do Setor de Compras

A luta pelo “mercado” da escola pública vem se tornando ferrenha, pois nenhum nicho possível deve ser desprezado. Como indício deste processo, e da busca do mercado pelos sistemas de ensino, observe-se a seguir um documento³⁷ de pequena Prefeitura do interior de Minas Gerais³⁸, em que por licitação se compra um dos sistemas para suas classes de 7º. ano:

³⁷ Extraído de www.pastodeequas.blogspot.com Acesso em 21.01.2012.

³⁸ Maria da Fé é um pequeno município brasileiro situado no Estado de Minas Gerais, na serra da Mantiqueira, próximo à região turística do “Circuito das Águas” (São Lourenço e Caxambu são as cidades mais conhecidas). Sua população estimada em 2009 é de 14.637 habitantes. A colonização vem desde os tempos das bandeiras, mas o registro histórico situa-a em 1815. Elevado à categoria de município em 1 de junho de 1912. <http://wikipedia.org/wiki/MariadaFé> Acesso: 21.01.2012.

Freinet, ao mesmo tempo em que percebe esta sujeição da escola ao sistema social, de que os sistemas de ensino – para ele desconhecidos - são hoje apenas uma ponta da economia de mercado, considerava que a educação tem um grande poder de libertação. Reconhece que, mesmo sendo universalizada, a escola serve para a burguesia. Mas ao apontar as contradições presentes na escola, ele fará a defesa de uma escola popular e construirá seu método como um primeiro passo para fazer da escola um espaço de formação e de libertação, adiantando-se no tempo e reagindo contra a timidez que levaria à inação: “Denunciemos a ilusão dos tímidos que esperam fazer florescer, em meio ao caos social uma pedagogia e uma escola suscetível de servir de modelo para as realizações sociais futuras” (FREINET, 1980,p.15).

Freinet salienta que não é pelo fato de a escola ser reprodutora que devemos aceitar esta lógica e não reagirmos a ela. Ao mesmo tempo em que ela é reprodutora, é também espaço de contradições e devemos manifestar neste espaço as lutas de classes. Este o ideário que levei para o cotidiano da escola.

3.3. Sobre o cotidiano numa escola apostilada

3.3.1. O material orientador das aulas: o manual dos professores

Como o material dos alunos, o manual do professor também é de quatro volumes, um para cada apostila dos alunos. Quando a escola iniciou suas atividades no ensino fundamental, as professoras e professores tiveram um curso de como utilizar o manual, como pude perceber a partir de relatos feitos pelas próprias professoras. Para as professoras contratadas posteriormente, cabia à Coordenadora Pedagógica a função de explicar o manual e como seguir no dia a dia da sala de aula. As professoras deviam levar para casa o manual, lê-lo e tirar as dúvidas durante as orientações. Muitas também relataram que iam aprendendo no dia a dia com as antigas professoras, que iam instruindo as novas professoras para seguir o manual e assim realizar o trabalho em sala de aula.

Nas palavras de um dos diretores da escola, quando se passou a oferecer a educação infantil e o ensino fundamental, sequer se cogitou em não usar o sistema apostilado, pois como esse estava dando certo para o ensino médio, conseqüentemente, daria certo para estes dois outros níveis. O mesmo diretor me afirmou que com o uso das apostilas do sistema, eles poderiam controlar se os conteúdos estavam sendo vistos em todas as turmas e todo o conteúdo visto por todas as crianças.

Impossível não recordar Comenius que propôs em sua *Didática Magna* a instituição de um instrumental, que, nas mãos do professor e do aluno, conferiria a unidade pretendida para o trabalho didático, base necessária do ensino simultâneo. Esse instrumento foi o livro didático, ou *pan-metódico*. Comenius sugeriu que os livros didáticos fossem de dois gêneros: livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, “para que aprendam a servir-se bem daqueles” (1976, p. 460).

Segundo o autor, os livros deveriam ser elaborados por um grupo de “doutos”, e impressos em profusão, de modo a assegurar que todos tivessem em mãos um instrumento uniforme. Acreditava que desta forma favoreceria o trabalho coletivo. A preparação prévia dos instrumentos era uma imposição para que a nova proposta fosse levada a bom termo (idem: p. 459). Alertou o autor:

Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos. (Ibid.: p. 469).

Fica evidente que toda a organização do trabalho, proposta por Comenius, assegurou-se no instrumento de trabalho, ou seja, no manual didático, instrumento que permitiu a simplificação e objetivação do trabalho docente, e, por conseguinte, a diminuição dos custos da instrução e mesmo sua universalização³⁹. Este entendimento é defendido por Alves, para quem:

39 Obviamente a contribuição de Comenius para a história da educação não se limita à introdução do manual didático. Sua defesa da universalidade da oferta de educação (incluindo mulheres e pessoas portadoras de necessidades especiais); suas indicações a propósito dos

A simplificação do trabalho didático, tanto para o aluno como para o professor, ganhava destaque nas considerações de Comenius, ao mesmo tempo em que a sala de aula começava a ser tratada como um espaço cujo domínio se deslocava do professor para o manual didático. Na atividade de ensino passava a reinar o texto especializado, que excluía os antigos instrumentos de trabalho e submetia o professor ao seu férreo controle. O manual didático, comportando toda a gama de suas especializações, decorrentes dos diferentes momentos da escolarização e das distintas áreas do conhecimento, estreitou os limites do saber exigido do professor, pois, objetivamente, restringiu-os aos seus próprios limites. Assim concretizou de uma forma evidente, também, a reprodução da divisão do trabalho, dentro do estabelecimento escolar, de um modo similar ao ocorrido anteriormente na manufatura. (Alves, 2001, p. 99)

O autor ainda considera:

O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam. Desde então, o manual didático passou a servir em tempo integral ao aluno e ao professor. (ibid.: p. 86-87).

Constituiu-se, assim, historicamente uma nova identidade para o professor: seria essencialmente um transmissor, não mais do conhecimento que domina, mas do que há no manual, cabendo-lhe o controle, dentro da sala de aula, da distribuição do tempo dedicado a cada lição, a cada tarefa. Neste sentido cabe-lhe controlar o contato do aluno com o material didático disponível e cobrar a retenção dos conhecimentos selecionados pelos autores deste material.

A genialidade de Comenius mostra que os sistemas apostilados de ensino não criaram, em termos materiais, algo absolutamente novo. O que há de novo são as relações sociais mais amplas, próprias do sistema capitalista contemporâneo, de modo que, neste particular, os sistemas apostilados acabam realizando o mais sofisticado e perfeito esquema de transformação do conhecimento em mercadoria e do ensino em nicho de mercado. Neste sentido, o material instrucional em uso na contemporaneidade e sua motivação estão muito

modos de aprendizagem e seriações; por fim, suas concepções de educação e de ensino são muito mais amplas do que aquelas aqui assinaladas a respeito dos manuais didáticos.

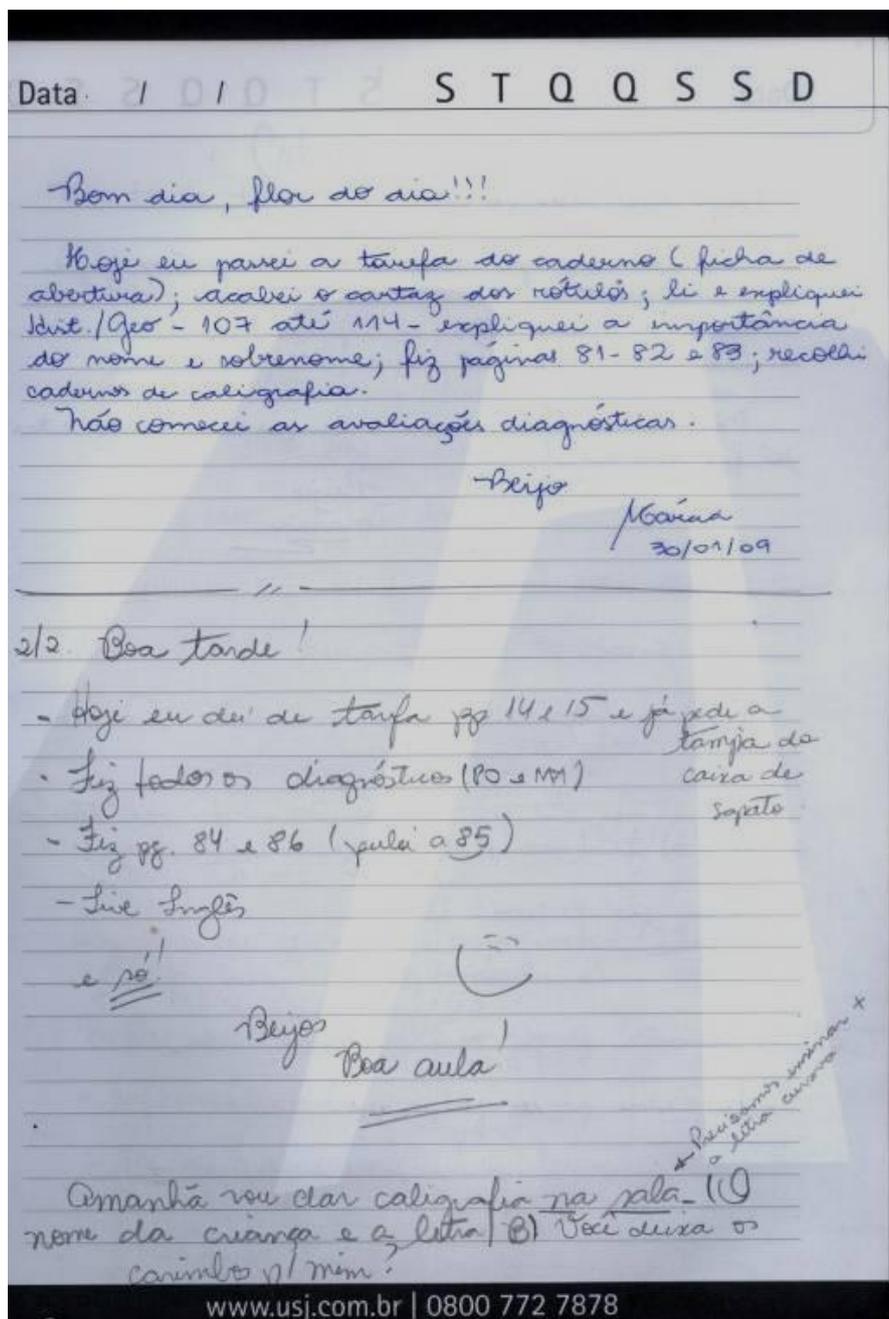
longe daquilo que previa e pelo que lutava Comenius em sua época: a universalidade da oferta de educação escolar.

No sistema apostilado, como apostou o diretor da escola, a preocupação é distinta: trata-se de ter tudo organizado e decidido de antemão, de modo a afastar ao máximo os acontecimentos aleatórios da sala de aula em seu dia a dia, controlando para que todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos no tempo fixado pelo planejamento de uso de cada apostila. E a adoção de um sistema sempre remete à garantia de sucesso com simplificação do trabalho docente, de modo a afastar as dificuldades próprias do exercício profissional:

A perspectiva é de simplificar o trabalho docente, tornando-o rotineiro e maquinal. O trabalho docente que é quase um trabalho complexo de tipo artesanal, pois que requer tempo e escolhas, tende a se configurar como um trabalho simples e mecanizado. A concepção empresarial de ensino exige que o professor não pense, simplesmente faça! Certamente a vida do professor começa a perder o sentido, pois a sua subjetividade e a identidade coletiva com a qual ele compartilha passam a ficar ameaçadas. (Martins, 2001, p. 12)

A preocupação de simultaneidade de trabalhos nas duas turmas aqui analisadas aparece na troca de bilhetes realizada pelas professoras em 2009. A professora Cecília, mais experiente, com 8 anos na escola, ministrava suas aulas de manhã, assim sendo o bilhete da professora mais nova e que ministrava aulas à tarde, sempre iniciará com um “bom dia”. Este mecanismo de comunicação ajuda agora a recuperar um modo sutil de controle de uma professora sobre a outra, de forma que as normas escolares, o calendário e o tratamento dos assuntos fossem sendo realizados de modo mais ou menos simultâneo. Percebemos nas trocas dos bilhetes a preocupação das professoras em realizar as atividades das apostilas quase no mesmo dia. Vemos no bilhete abaixo que elas se encontram quase na mesma página, e esta preocupação permanecerá ao longo do ano, com a professora da manhã, mais experiente, sempre a repetir para a outra: “*Precisamos caminhar juntas*”.

Dado interessante deste bilhete, para além da preocupação de estarem juntas quase nas mesmas páginas da apostila, é a referência feita, pela professora da manhã, à caligrafia e ao uso da letra cursiva para crianças que estão iniciando o 2º ano, muitas em processo de alfabetização.



Os manuais para os professores são todos semelhantes entre si. Como meu objetivo não é a análise do material em si, mas apenas sua apresentação, para desenhar o

contexto das intervenções, selecionei algumas partes especificamente do primeiro manual do 2º ano, que considero importantes para compreender as práticas docentes das professoras sujeitos desta pesquisa.

Todo manual contém uma apresentação, especificando que seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento do professor, sem restringi-lo. Enfatiza que ele deve ser lido antes das aulas, pois contém orientações teóricas e metodológicas sobre o conteúdo que será abordado a cada aula.

Em cada bloco de aulas explicamos: o material a ser utilizado, as atividades propostas, as respostas possíveis etc. Fornecemos ainda uma bibliografia para o professor.” (Manual do professor, 20. ano)

Como se pode perceber, não só os conteúdos estão previstos, mas até mesmo as possíveis respostas dos alunos. Consideremos um exemplo de previsão. Na apostila do aluno, referente a este período, os alunos estão trabalhando com rimas. Na tarefa de casa pedem-se palavras que rimem com as apresentadas (página 31 e 35 da apostila do aluno). Para estas tarefas estão previstas respostas possíveis:

TAREFA DE CASA – páginas 31 e 35

Respostas possíveis

a) *cores, dores, amores, caçadores*

b) *duquesa, surpresa, princesa, sobremesa, chinesa. Se houver palavras terminadas com o mesmo som, mas escritas com letras diferentes (como beleza, natureza, framboesa, por exemplo), explicar que existem rimas desse tipo e que em português há sons iguais representados com letras diferentes.*

c) *cama, cabana, bacana, semana, porcelana*

(Manual do professor)

Com isso o professor se sente seguro, com um guia de ação que lhe permite dar suas aulas sem medo de surpresas. Obviamente outras palavras poderão, mas a exemplificação é suficientemente extensa para garantir o acerto do professor que, tendo lido as respostas possíveis, quando estas palavras não aparecem, poderá usá-las como outros exemplos. Em certo sentido, estarão aptos a ensinar desde que tenham lido o manual antes

de entrarem para a sala de aula, dispensando-se do estudo mais aprofundado do tema de cada aula. Novamente, reencontramos a concretização da ‘profecia’ comeniana:

...serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que e que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se que tudo aquilo que devera ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMÊNIO, 1976: XXXII-4)

No encerramento da apresentação do manual do professor, seus elaboradores propõem que já no início do bimestre o professor se organize para trabalhar cada aula, seguindo estas diretrizes:

- Ter ciência de todo o conteúdo e objetivos a serem desenvolvidos.
- Verificar quantos dias letivos e que número de aulas possui de acordo com o seu horário e calendário, para adequá-los ao número de aulas previsto pelas autoras para cada assunto.
- Providenciar material complementares para as aulas.
- Fazer todos os exercícios propostos para os alunos, buscando tirar suas próprias dúvidas e percebendo o grau de complexidade deles.
- Estar atento à necessidade de retomar alguns conceitos após uma avaliação diagnóstica ou a avaliação do bimestre anterior.
- Verificar quais os conceitos relevantes para a avaliação oficial (mensal, bimestral ou trimestral conforme a proposta da escola) e quais ainda estarão em construção e não poderão ser avaliados.

Inicia-se então a discussão sobre a escolha do material didático, que segundo os elaboradores do material atendeu à preocupação com a adequação aos alunos, aos objetivos da escola, ao seu corpo docente e às famílias. E o professor é considerado de importância fundamental, pois ele que irá preparar as atividades escolares e conduzir o trabalho em sala de aula a fim de garantir a participação de todos. O manual acentua que as relações firmadas em sala de aula entre professores e alunos e dos alunos entre si são os

pilares para o processo de ensino-aprendizagem, para a constituição dos sujeitos e para a apropriação do conhecimento.

Seguem-se os princípios norteadores do ensino da língua portuguesa, do ensino de história e geografia, do ensino de matemática e do ensino de ciências:

Língua Portuguesa: Inicia com um pequeno texto definindo o conceito de leitor e escritor. Define o conceito da língua padrão enfatizando que seu domínio é este o objetivo de ensino da escola. Conceitua a alfabetização e os níveis de escrita dominados pela criança com base na perspectiva de Emília Ferreiro e finaliza com uma referência bibliográfica para os professores sobre o ensino da língua portuguesa. A seguir apresenta o bloco das aulas, tal como elas aparecem na apostila do aluno⁴⁰.

História e Geografia: Neste manual não há apresentação de princípios norteadores para estas disciplinas, apresentando apenas um pequeno sumário das aulas e para cada uma delas as orientações prescritivas para seu desenvolvimento:

- O nome de cada um
- Iguais ou diferentes?
- A história da minha vida
- A família de cada um
- O lugar onde eu moro
- Conhecer outros tipos de moradia.

Matemática: Este bloco começa com um texto para ser lido pelos professores sobre a alfabetização matemática. Nele são descritos os conteúdos atitudinais e habilidades que devem ser desenvolvidos em todos os cadernos. São exemplos de “conteúdos atitudinais”: desenvolvimento da capacidade de investigação e da perseverança na busca de resultados; confiança em sua própria capacidade de “descobrir” a matemática etc. Entre as habilidades, é de salientar aquelas relativas aos selecionar, organizar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, adquirindo uma

40 No Anexo IV apresento um conjunto de aulas, uma de cada disciplina, tal como elas aparecem no Manual do Professor.

visão crítica com a finalidade de tomar decisões. Segue-se um texto sobre avaliação, em que se defende que esta deve ser sempre diagnóstica para orientar as atividades futuras. Como nas demais disciplinas, segue-se o bloco de aulas previstas nas apostilas dos alunos.

Ressalto que as orientações dadas aos professores, acompanhando passo a passo as aulas das apostilas dos alunos, são extremamente detalhadas permitindo-lhe não só segurança mas certeza de que está usando as estratégias melhores para o ensino dos conteúdos. Das aulas previstas (cujo todo está no Anexo IV), tomo um exemplo do ensino de sequência:

FORMAR E DESCOBRIR SEQUÊNCIAS

Estratégias

Inicie a aula com jogos corporais e atividades com materiais manipulativos.

1º. Momento – Jogos Corporais

Os jogos corporais poderão ser realizados no pátio ou na sala de aula. Montar seqüências utilizando as próprias crianças. O professor inicia a “fila” com algumas crianças e pede às demais que tentem descobrir o segredo e se coloquem na fila de acordo com esse segredo.

Algumas sugestões

. menino/menina/menino...

. criança em pé/criança agachada/criança em pé...

. criança virada para frente/criança virada pra trás/criança virada para frente...

. um menino/duas meninas/um menino...

Obs.: *É importante que as crianças sempre verbalizem o padrão da seqüência. Explore inicialmente seqüências repetitivas e, posteriormente, as recursivas.*

(Manual do Professor)

Ciências: Inicia com um texto sobre o conhecimento e a ciência no contexto da sociedade atual. Trabalha com o conceito da descoberta dos conhecimentos científicos no cotidiano. Seguem-se os objetivos do ensino de ciências ao longo do ensino fundamental, o principal deles sendo, no 2º ano, possibilitar que o aluno tenha noção do que é um ambiente marinho, das interações entre seus componentes (seres vivos, água, luz), da exploração de seus recursos e da manutenção da qualidade de vida.

Orientações como aquelas aqui exemplificadas demonstram que a uniformidade e a simultaneidade temporal desejada, ao facilitarem o trabalho prático e o seu controle, ao

mesmo tempo apagam a polifonia de vozes que poderia compor cada aula em função dos sujeitos nela envolvidos. Seguir estratégia por estratégia silencia alunos e a professora, afastando as possibilidades de outros acontecimentos, de outros horizontes, no sentido bakhtiniano destes conceitos. Contrariamente ao que acontece na vida, tudo aqui já está previsto, acabado, pronto. Há uma voz excessivamente poderosa: aquela do sistema presente no manual e na apostila dos alunos. Esta voz poderosa e forte cala a voz do professor. Cumprir o previsto é o que se torna expectativa do aluno e dos pais.

Como ensinou Freinet, *a criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa* (Invariante 5). Com tudo assim previsto, a vida profissional se torna rotineira, negando outra invariante freinetina (7): *Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa*. Abandona-se a experiência tateante (Invariante 11), construindo não o sujeito capaz de buscas próprias para o convívio numa sociedade democrática (Invariante 27), mas obediente às ordens, capaz de responder às demandas feitas, mas incapaz de produzir demandas próprias.

3.3.2. O material manuseado pelos alunos: as apostilas dos alunos

A apostila do aluno não se diferencia muito de um livro didático, mas com a característica de reunir num único volume todos os componentes curriculares⁴¹. O material tem apresentação dinâmica, com muitas imagens, partindo do pressuposto de que a cultura infantil contemporânea é extremamente visual. Fato que chama atenção, já na primeira página da apostila, é o texto direcionado ao aluno e escrito em letra de forma:

... NO SEU TEMPO DE APRENDER AQUILO QUE É IMPORTANTE
NESTA ETAPA DE SUA VIDA E QUE SERÁ ÚTIL PARA O
PLANETA NESTE SÉCULO

41 Os livros didáticos contemporâneos, por imposição do Programa Nacional do Livro Didático, deixaram de ser descartáveis. As apostilas do sistema desta escola são descartáveis.

A utilidade está fazendo referência ao conteúdo de Ciências, que neste ano é o mundo marinho. E obviamente os elaboradores do material estão tentando aproveitar-se de um assunto que está na ordem do dia na classe social que frequenta escolas particulares apostiladas: a questão ecológica, ainda que para crianças do interior o mundo marinho possa parecer distante⁴².

Toda a apostila 1, para uso nos dois primeiros meses do 2º. Ano, nas turmas das professoras sujeitos desta pesquisa, seguirá escrita em letras de forma, maiúsculas. É interessante observar que as professoras, na troca de bilhetes, já em 2 de fevereiro, portanto no início do ano letivo, a professora Cecília escreve: *“Amanhã vou dar caligrafia na sala, (o nome da criança e a letra B), você deixa os carimbos pra mim?”* Percebemos neste enunciado da professora o “valor” que ela dá a forma de escrever. Questões que pareceriam superadas, porque muito discutidas, e uma delas é a questão do uso da letra cursiva no processo inicial de alfabetização, ainda estão presentes na prática diária. Não é o caso de discutir, nesta investigação, esta questão, mas de registrar que mesmo a apostila apontando para letras de forma pelo uso que delas faz em todo o volume, as professoras carregam consigo muitas tradições próprias à ortodoxia escolar: a professora do início da alfabetização diz que ensina letra cursiva porque a professora do 2º ano cobrará o emprego desta forma. Assim, escrever com letra cursiva, dando ênfase à forma da letra (com exercícios de caligrafia na alfabetização) termina se transformando em importante conteúdo a ser ensinado e exigido nos primeiros anos de escolaridade. As professoras, ao sinalizarem para a importância da aprendizagem da letra cursiva, estão valorizando um modo de escrever que está caindo em desuso na sociedade atual. Não só porque cada vez mais “teclamos” para escrever. Também em muitos formulários de bancos, de lojas, de repartições públicas, há o pedido: “Favor preencher com letra de forma”.

⁴² Atualmente, dados os novos meios de acesso a informações, para classes sociais privilegiadas, não se pode afirmar que um tema como o “mundo marinho” lhe seja estranho, ainda que outras questões ecológicas do interior pudessem ser mais próximas da vida de cada um.

Assim vemos que a apostila, ao apresentar somente a letra de forma, está afirmando implicitamente uma posição sobre alfabetização como construção e interação e as professoras seguindo uma tradição que a escola vem utilizando há muitos anos, sem refletir sobre o porquê da forma presente na apostila ou sobre as razões da prática do ensino de letra cursiva. Ao conversar posteriormente com as professoras sobre a caligrafia e a escrita com a letra cursiva, ouvi uma resposta que encontramos em várias pesquisas sobre alfabetização: a cobrança dos pais e professores das séries seguintes e a rapidez na escrita quando se usa letra cursiva.

Sobre a questão, particularmente dos exercícios de caligrafia associados à tradição da escrita cursiva, é importante reportar-me a Freinet que, ao discutir o método natural da escrita, afirma:

Incontestavelmente, o método tradicional consegue, pelas lições sistemáticas, inculcar muito antes dos 6 anos os rudimentos da leitura. Para isso são necessárias lições, logo obrigação e obediência. A não ser que pelos processos vivos e pelo jogo, consiga eliminar os perigos da lição e da obrigação. Mas e sempre o mesmo estribilho: não basta partir muito cedo e a toda velocidade. O importante é o ponto de chegada e o estado da criança nessa chegada.” (Freinet,1977,p.119)

O trabalho realizado pelas professoras, seguindo com os alunos o manual, é duplamente orientado: a cada passo de aula previsto para o aluno, há no manual do professor as instruções, possíveis respostas etc como já vimos no item anterior. Na apostila que estamos manuseando, após o texto inicial direcionado a criança, o manual apresenta um sumário, dividido pelas disciplinas, com seus conteúdos:

Língua Portuguesa: Amizade, História da escrita, a história de Petitico, nomes e rimas, uma turma, muitos nomes, o patinho feio, letras e bichos, sopa de letrinhas, letras arteiras, palavras em jogo, medo e coragem são os tópicos previstos.

Historia e Geografia: O nome de cada um, iguais ou diferentes? a história da minha vida, a família de cada um, o lugar onde eu moro, conhecer outros tipos de moradia.

Veremos um exemplo de uma aula desta disciplina:

O nome de cada um

A apostila do aluno inicia o tópico com uma história em quadrinhos no qual algumas crianças estão se apresentando e dizendo seus nomes. É importante registrar que os elaboradores do material incluem um aluno cadeirante e crianças de outras etnias. Com isso, estariam supostamente respeitando a inclusão! Após este diálogo entre as crianças dos quadrinhos, segue-se a leitura de uma poesia: *O alfabeto*. Até esta parte não há orientação à professora no seu manual.

Em seguida, sem explicação nenhuma, surge “a hora de brincar”. A apostila ressalta que, para as crianças conhecerem melhor os colegas do 2º ano, elas irão fazer uma brincadeira de amigo secreto: “SIGA A ORIENTAÇÃO DE SEU PROFESSOR.” Esta é a instrução dada aos alunos.

No manual do professor:

“HORA DE BRINCAR

Amigo secreto

- *Peça a cada aluno que escreva seu nome num pedaço de papel. Tranquilize aqueles que não sabem escrever, dizendo que você ou um colega poderão ajudá-lo. Quando todos os nomes estiverem escritos coloque-os dentro de uma caixa.*

- *Embaralhe os papéis e peça a cada aluno que retire um deles. Ajude os que não sabem ler para que saibam quem é o amigo secreto.*

- *Distribua uma folha de papel para que cada aluno faça um desenho para seu amigo secreto.*

- *Quando todos tiverem terminado faça a revelação.*

Depois faça um breve relato de como começaram a ser dados nomes na história da humanidade: Eram escolhidos de acordo com que a família queria que a pessoa fosse ou de acordo com elementos da natureza. Ex: Pedro (de pedra), Rosa (refere-se à flor), Estela (de estrela), Leo (de leão), Angélica (de anjo) etc.

Leve para a classe um livro de nomes (comprado em banca de jornal) e leia para cada aluno o significado do seu nome.

Use o texto abaixo para contar aos alunos como foram criados os sobrenomes.

Exemplos:

a) Barcelos – porque naquela família todos tinham barba pequena.

b) Oliveira – pelo trabalho que a família fazia; no caso, produtores de azeitonas.

c) Da Vinci (Leonardo da Vinci) – relativo ao local de nascimento. Vinci era o nome da província onde o pintor nasceu, na Itália.”

A apostila dos alunos apresenta os nomes dos personagens que farão parte das histórias nela contidas, salientando que agora, como já conhecem seus colegas, irão conhecer estes personagens. Cita a importância de saber os nomes das pessoas, pois este as identifica. Chama a atenção para o direito de todos terem um nome e que este direito está garantido num documento chamado (escrevem em negrito para chamar a atenção das crianças) “DECLARACAO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANCA”.

No manual do professor consta:

A declaração completa encontra-se no final do bloco, como texto complementar. Sugere-se que ela seja ampliada e colocada no mural da classe, em local visível, para que o aluno tenha acesso a ela.

Matemática: nesta disciplina, os conteúdos previstos são: semelhanças e diferenças, pesquisar números, classificar, conhecer um pouco da história dos números, formar e descobrir seqüências, compor quantidades, explorar a adição, compor e adicionar quantidades, explorar curvas, medir o tempo.

Ciências: O mar...fonte de inspiração, a vida surgiu na água, a vida nos mares e oceanos, o alimento que vem do mar, os cuidados na praia.

Vejamos como exemplo a aula

O alimento que vem do mar

A apostila começa com um texto:

A pesca

O mar serve de inspiração para artistas, músicos e escritores. Serve também como fonte de alimento e de trabalho para os pescadores.

Em seguida vem a reprodução do quadro *Pescadores, de Di Cavalcanti*.

O manual do professor sugere que o professor inicie esta aula lendo o texto acima e apresente obras literárias referentes ao mar:

Se possível, mostre o vídeo Terra da Gente – EPTV, que aborda temas como: o trabalho e o modo de vida do pescador, os perigos envolvidos na atividade pesqueira e muitos outros.

Explore com os alunos a tela os *pescadores de Di Cavalcanti*, de modo que eles percebam que o artista retratou uma pesca em pequena escala. Faça perguntas como: Você acha que essa quantidade de peixe pescada é suficiente para alimentar uma cidade? Será que toda a pesca é feita desta maneira? Onde os peixes são colocados? O que os pescadores farão com estes peixes?

A seguir, na apostila do aluno, há uma atividade na qual ele precisa colocar em sequência as etapas da pesca até o peixe virar alimento na mesa.

No manual do professor aparece a resposta correta:

Atividades

1. A seqüência correta é: 5 3 2 4 1 6

A disciplina de ciências chama muito atenção pelo fato de trabalhar, a todo momento, com observação e demonstração. Não encontramos, em nenhuma aula, a criança realizando atividades no qual o tateamento ocupe um lugar na construção do conhecimento. Freinet em sua invariante de numero 11 salienta: *Não são a observação, a explicação e a demonstração – processos essenciais da escola – as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.*

Reencontro aqui novamente uma voz extremamente forte, que dá todas as diretrizes, apagando outras possibilidades. A voz do manual deixa as outras vozes em surdina: tudo está previsto, nenhum horizonte de possibilidade precisa ser calculado, nem risco tateante, nenhuma atividade construída ao acaso dos acontecimentos da própria aula. Enunciações espontâneas e próprias do encontro entre sujeitos precisam ser reconduzidas ao eixo do previsto para aquele momento. Os desvios emergem como indisciplina e não como possibilidades outras: outras vozes, outros horizontes. E neste sentido, o material tanto produz uma preguiça intelectual do professor, já que nada precisa ser criado porque mesmo quando é necessário um material extra, até o local onde ele pode se encontrado já vem na orientação quanto produz uma uniformidade nos modos de estudar e aprender dos alunos.

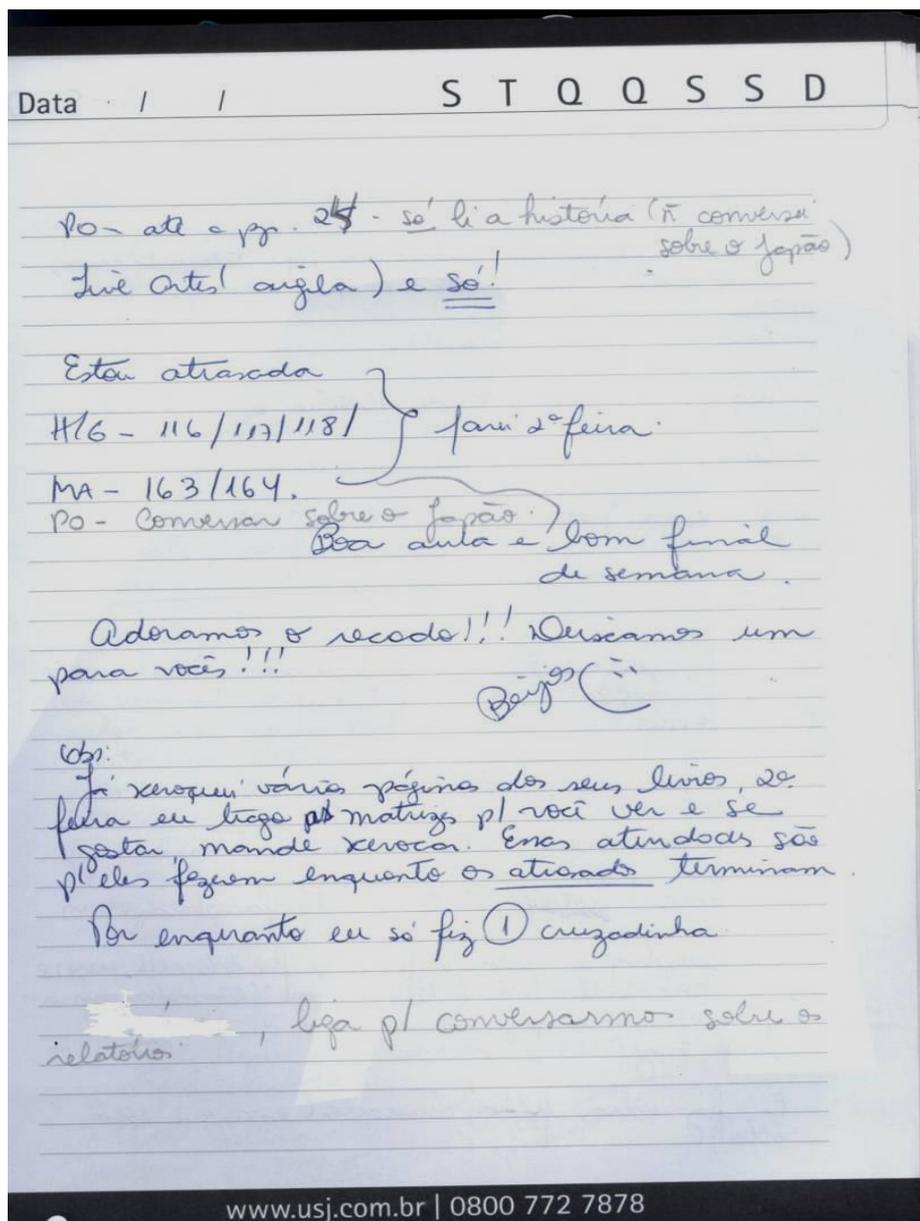
Certamente o material não deixa de ser interessante, e até mesmo sedutor: ele fornece garantias ao professor, ele prevê o caminho do aluno, ele propõe atividades de

engajamento dos alunos e do professor com o desenvolvimento da aula. Desta forma concretiza e exemplifica a proposta de um ensino do mesmo a muitos ao mesmo tempo. Mas padroniza percursos de ambos os atores escolares: professores e alunos.

3.3.3. A ação prevista para o coordenador pedagógico: controle do cotidiano

Para o coordenador, o grande desafio é seguir um planejamento já estipulado em supervisões com o próprio sistema, seguir um cronograma estipulado com datas marcadas do término das unidades da apostila e da própria apostila em si. No calendário escolar, por exemplo, o mês de fevereiro, início das aulas é marcado pela entrega do caderno 1, para todos os alunos. A entrega é feita aos pais, até mesmo educação infantil. E desde fevereiro já vem sinalizado o dia e mês que precisa terminar o caderno (no planejamento de 2010, seria no mês de abril), quando outro caderno é entregue e inicia-se o novo ciclo.

Assim o controle sobre início e término pode também ser feito pela família do aluno, que cobrará dos professores o cumprimento do calendário ou as razões de qualquer atraso. A apreensão por parte dos professores, quando iniciei meu trabalho de coordenação, era muito forte, como podemos observar na troca de bilhetes entre as duas professoras do 2º ano, cada uma sempre mostrando, passo a passo, o que está fazendo em sala de aula, sempre com referências às páginas das apostilas.



Considerando as práticas existentes na escola, o controle compartilhado entre as próprias professoras, preocupadas com seus atrasos no vencimento da apostila e das atividades previstas, e considerando que umas aprendiam com as outras, e eram trocadas até mesmo atividades diferentes das constantes nos manuais para ocupar aqueles alunos que já tivessem terminado suas tarefas “enquanto os atrasados terminam”, o exercício da coordenação pedagógica tornava-se extremamente fácil, cabendo-lhe mais do que qualquer outra coisa resolver problemas de relacionamento entre as crianças, indisciplinas ou

contornar queixas de pais de alunos. Atuação pedagógica junto às professoras era praticamente apenas para resolver alguma dúvida do que já estava esmiuçado nas orientações do manual do professor. Praticamente, nada a fazer: tudo já estava resolvido. Mas outras mediações seriam construídas fora deste lugar, o lugar que eu poderia ter ocupado. Estas outras mediações é que constituem o meu lugar de coordenadora desta escola. Um trabalho fora do lugar previsto, em dois sentidos de “fora do lugar”: porque fora do previsto pelo sistema apostilado que a escola adotava e porque fora do espaço social para o qual a pedagogia freinetiana foi elaborada. Àqueles que gostariam de ter as garantias de sucesso pré-dadas pelo nome fantasia do sistema, responderia com uma ação tateante e de riscos ao introduzir na escola técnicas de Freinet nos processos de ensino. Aos que gostariam de certezas, responderia com as ambivalências bakhtinianas.

3.4. Outras mediações pedagógicas: o trabalho fora do lugar previsto

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra oportunidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem de nós... É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida... E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu. (Larrosa, 1998. p. 26) .

Ao olhar pela “frincha do muro” no que diz respeito às mediações pedagógicas que foram sendo construídas durante o tempo em que estive no trabalho de coordenação, não posso deixar de lado um conceito que foi fundamental para o processo vivido desde seu início: o conceito de mudança. O tema da mudança em educação tem acompanhado o debate educacional em várias esferas da vida social, da gestão na sua relação com o Estado até as iniciativas nas escolas. “Conservar ou transformar?” é uma pergunta presente nos manuais de sociologia da educação ou teoria política. E este conceito é potencializado

em nossa sociedade, na qual tudo muda muito rápido, como se o novo pudesse trazer as soluções e respostas para o vivido. Não foi diferente tanto para mim quanto para as professoras e diretores da escola: minha chegada à escola soava como mudança. Todos querem a mudança, ninguém quer ser conservador, vários trabalhos na área da educação têm sido marcados por esta idéia. Para muitos responsáveis pela educação parece que a mudança do professor ocorre com as famosas “reciclagens”, como se pudéssemos jogar fora tudo que, agora, não seria mais útil para a escola e para o trabalho pedagógico. Como se fosse possível apagar a história vivida. Foi justamente com uma visão contrária a esta que iniciei o meu trabalho, trazendo sempre comigo o lema de Freinet: “Não solte as mãos sem ter firmes os pés”.

Juntamente com esta ideia de Freinet, que aconselha prudência, a ela associei outro conceito, este procedente do pensamento bakhtiniano: a ambivalência que em seus escritos toma um sentido crítico, contra a idéia de que é possível optar entre isto ou aquilo, reduzindo o mundo a caminhos dicotômicos. Para Bakhtin (1999), o discurso crítico comporta simultaneamente isto e aquilo além de outros⁴³. Pensar os múltiplos sentidos das ações, suas ambivalências, é construir na adição de sentidos um elemento libertador e positivo. Para pensar a educação a partir desta idéia, podemos pensar a mudança como algo humano e viável, pressupondo que o velho e o novo convivem sem que a teoria ou a concepção hegemônica de um determinado momento sufoque tudo o que a prática vinha realizando. A mudança se dá, portanto, a partir e pela coexistência de posições teóricas e práticas diversas que se encontram, dialogam e se modificam ambas pela realização concreta da ação. O novo não dispensa o velho: ele é gestado e carrega a história de sua gênese. Pelo convívio com a novidade, o velho é ressignificado; o novo adquire formas e sentidos pela permanência do passado.

43 No pensamento bakhtiniano, a ambivalência não reduz a responsabilidade dos sujeitos por suas ações. Pelo contrário, é precisamente porque há ambivalência de sentidos que o cálculo das ações possíveis, uma vez escolhida e realizada uma delas dentro do horizonte das possibilidades, é mais complexo e pela assinatura aposta em cada ação o sujeito se responsabiliza porque ela é uma resposta e receberá respostas futuras.

Meu passo seguinte é relatar, descrever e analisar como foram sendo construídas as mediações pedagógicas da coordenadora com as professoras. Estas ações serão apresentadas em dois grandes grupos, segundo os espaços pedagógicos dentro dos quais ocorreram: a sala de aula e a escola. Esta divisão não deixa de ser um tanto arbitrária. Isto porque algumas ações que tiveram seu ponto culminante no espaço da escola, exigiram ações internas às salas de aulas; mudanças nas práticas de sala de aula incidiram sobre as relações entre direção, coordenação, professores, alunos e pais. Um item necessário vem como consequência: o que dizem as professoras, na entrevista, sobre estas ações.

3.4.1. Ações pedagógicas em sala de aula

Teremos que aprender a viver de outro modo,
a pensar de outro modo, a falar de outro modo,
a ensinar de outro.
(Jorge Larrosa, 2002)

Dentre as ações pedagógicas que alteraram o cotidiano em sala de aula, destaco uma das primeiras sessões de orientações que tive com as professoras de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, individualmente, em que discutimos como acontecia a organização do dia a dia em sua sala de aula. Queria propor uma reflexão sobre a distribuição dos componentes curriculares ao longo do dia, pois constatei que mesmo para o primeiro ano as disciplinas estavam **compartimentalizadas**, seguindo a ordem prevista nas orientações de anos anteriores e nos planejamentos que sempre repetiam, ao longo do tempo na escola. Apresento, para uma melhor visualização, o quadro de horários dos diferentes componentes curriculares do 2º. ano ao longo da semana:

QUADRO DE HORÁRIO EXISTENTE

| HORÁRIO 2º ANO TARDE | | | | | |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------|
| | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
| 13h00 – 13h50 | Português | Matemática | Português | Português | Hist/Geo |
| 13h50 – 14h40 | Português | Português | Português | Matemática | Português |
| 14h40 – 15h30 | Ed. Física | Música | Teatro | Inglês | Biblio/informática |
| 15h30 – 16h00 | Recreio | Recreio | Recreio | Recreio | Recreio |
| 16h00 – 16h50 | Matemática | Matemática | Hist/Geo | Hist/Geo | Matemática |
| 16h50 – 17h40 | Ciências | Ciências | Ciências | Inglês | Artes |

Refletimos, então, sobre o cumprimento de cada disciplina ao longo do dia. Perguntei como elas faziam essa distribuição do tempo a cada dia; as professoras do 3º. ano me disseram que seguiam, geralmente, o tempo de uma hora aula, assim não se perdiam. As professoras dos 1º. e 2º. anos diziam que não seguiam de forma rígida o quadro, mas que sempre fizeram dessa forma. Perguntei se não ficaria mais fácil utilizar somente a palavra CADERNO⁴⁴, pois elas trabalhavam o tempo todo com ele, assim elas ficariam mais tranquilas para seguir o trabalho sem se preocupar com o término de cada componente, como se fosse uma aula independente da outra que se seguia. Nessa interação, que foi uma das primeiras, tive extremo cuidado, e também as professoras, pois estávamos começando a nos conhecer, não sabíamos ainda como esta relação se daria. Em consequência desse primeiro encontro, o quadro de horário ficou mais flexível, usando o Caderno como referência:

COMO FICOU O QUADRO DE HORÁRIO

⁴⁴ "Caderno" é também o nome dado na escola para a apostila do aluno.

| HORÁRIO 2º ANO TARDE | | | | | |
|----------------------|------------|----------|----------|----------|--------------------|
| | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
| 13h00 – 13h50 | CADERNO | CADERNO | CADERNO | CADERNO | CADERNO |
| 13h50 – 14h40 | CADERNO | CADERNO | CADERNO | CADERNO | CADERNO |
| 14h40 – 15h30 | Ed. Física | Música | Teatro | Inglês | Biblió/informática |
| 15h30 – 16h00 | Recreio | Recreio | Recreio | Recreio | Recreio |
| 16h00 – 16h50 | CADERNO | CADERNO | CADERNO | CADERNO | PARQUE |
| 16h50 – 17h40 | CADERNO | CADERNO | CADERNO | CADERNO | ARTES |

Para Bakhtin, a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre as palavras do outro com as contrapalavras trazidas pelo sujeito. É neste encontro que se elaboram as compreensões.

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental (...) é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (Bakhtin,1986.p.131)

Este novo quadro de horário não era o ideal para uma rotina de trabalho, mas estava neste momento começando a observar as “frinchas” do muro e tateando possibilidades para aumentar um pouco mais esta “frincha” e realizar uma pequena reflexão conjunta sobre o trabalho cotidiano das aulas, buscando evitar a tensão que horários, mesmo que não rígidos, produzem no trabalho pedagógico. Tratava-se de evitar a **compartimentalização** do tempo, reflexo da compartimentalização do conhecimento, para crianças que iniciavam sua caminhada de acesso ao mundo da escrita.

Como se pode observar, o quadro a que chegamos mantém as características do quadro horário da escola. A substituição do nome de cada disciplina pela expressão “Caderno” destinava-se – aparentemente - a deixar as professoras mais tranquilas em sua atividade para que não exigissem dos alunos o término de cada atividade prevista dentro de um prazo restrito para folhar a apostila e ir para outra disciplina. Outra mudança é a introdução no quadro de horário da previsão do tempo para “parque”, incluindo a aula-passeio de Freinet como se fora um componente curricular. Há neste pequeno passo uma alteração significativa pela introdução do lúdico como parte do processo formativo da criança nos primeiros anos de escolaridade obrigatória.

No sentido profundo e pedagógico do currículo em ação, tratava-se ir soltando as amarras da divisão disciplinar no currículo, mesmo que fosse seguindo um Caderno pré-definido pelo sistema. Como ensinou Freinet, era e é preciso manter os pés firmes quando começamos a soltar as mãos.

No dia 09/02/2010, após uma semana de início das aulas, tive uma sessão de orientação com a professora Cecília. Deste encontro, fiz a seguinte anotação no Caderno de Coordenação⁴⁵:

*Classe homogênea na escrita.
Calma, e algumas crianças lentas. Professora está preocupada com o aluno XXX⁴⁶, especificamente, dizendo que precisa se esforçar para entendê-lo.
(A criança) tem 6 anos. Dificuldade de atenção, não se organiza em sala de aula. Desatento.
3 crianças, meninas, não escrevem.
(A criança) não admite errar.*

A professora me disse que estas crianças que não escreviam nada precisariam fazer o **reforço**, que a escola oferece no período inverso ao das aulas, sendo a própria professora da turma quem dá este reforço. A professora inicia dizendo que a “classe é homogênea”, mas ao longo das suas colocações vamos constatando que ela possuía uma

⁴⁵ Este caderno aparece, no quadro de inventário de dados (Anexo III) como Caderno 3 (CACP(3)).

⁴⁶ Nas transcrições das anotações, os nomes próprios das crianças serão referidos por XXX ou por (A criança) para não identificar os alunos envolvidos.

classe heterogênea com relação à alfabetização⁴⁷: havia crianças lentas⁴⁸, havia três que nada escreviam ainda; havia um que foi chamado de desatento e desorganizado. Como interpretar, então, a afirmação de homogeneidade da turma? O que a professora queria dizer com este enunciado?

Estávamos ambas nos conhecendo naquele momento e percebi o quanto para ela estava sendo difícil. Durante anos ela seguira com tranquilidade o que prescreviam as orientações do sistema adotado, era a professora experiente e tinha domínio do espaço no qual atuava há oito anos. Agora, ela se encontrava diante de uma coordenadora pedagógica, nova na escola, mas conhecida como professora da universidade⁴⁹. Havia expectativas de mudanças na orientação. Afirmar a homogeneidade de uma turma é diminuir, ao máximo, as intervenções externas. Uma classe sem problemas não precisa atenção especial. Mas, ao mesmo tempo, a conversa foi permitindo vir à tona essas dificuldades que contradiziam o ponto de partida de nossa conversa.

Para compreender, recorro ao conceito de Bakhtin de excedente de visão e sua importância para a construção do diálogo: era preciso que eu me identificasse com a professora e visse o mundo através do seu sistema de valores:

Colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (Bakhtin, 2003, p. 22)

Se, para mim, o início da conversa causou estranheza, logo depois estava diante do já conhecido: a necessidade de lidar com a heterogeneidade no processo de aquisição da escrita. E tentar não transformar diferenças de percurso em desigualdades: determinar **reforço** para uma criança era desde cedo dizer-lhe que era desigual em relação a sua turma de colegas, criar uma auto-imagem negativa, rotular e classificar. Mas eu estava também distante do já conhecido: teria que encontrar caminhos que me levassem a um trabalho que

47 Lembremos que as turmas eram de 20/21 alunos (cf. Anexo II).

48 Uma criança lenta, quando em processo de alfabetização, revela suas dificuldades com a escrita, mais do que qualquer outra coisa.

49 Recordo que fui professora na principal instituição de ensino superior da cidade, durante 9 anos. Como tal, participei da formação de professores, que estavam inclusive atuando na escola. Não podia imaginar que eu fosse totalmente desconhecida para as professoras com as quais passava a trabalhar.

rompesse com práticas alicerçadas na experiência vivida da escola, particularmente no 2º ano, no processo de alfabetização, momento importante na vida de toda criança. Precisaria achar frinchas para trabalhar sobre alfabetização com esta professora.

De imediato, a partir desta conversa, orientei-a para esperar. Agi em torno do tempo, ganhando tempo. Falei para ela para esperarmos um pouco mais e ver como as crianças reagiriam com a nova turma e com os novos desafios que o ano apresentaria. No final de março poderíamos analisar novamente o caso e ver a questão do reforço.

A única coisa que ela dizia era: “*se você esta dizendo, vamos fazer!!*”⁵⁰. O que ela queria dizer com isso? Estava se colocando o papel de quem diz “olha, farei tudo o que você disser, mesmo porque você é a coordenadora e eu tenho que seguir suas orientações”. Isto me deixava em uma posição difícil, pois não era este o papel que gostaria de assumir.

No entanto, era inevitável que as relações de poder no interior da escola produzissem seus efeitos nas enunciações. Retomando Bakhtin, cuja teoria destaca que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado, mas são elaborados nas enunciações concretas - e estas são sempre parte de um diálogo social ininterrupto – eu teria que trabalhar com estes efeitos e ir encontrando caminhos de um diálogo mais horizontal entre coordenação e professora, consciente de que os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência que delimitam o que pode ser dito e como pode ser dito e sua significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais:

a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente (...) do seu interior a estrutura da enunciação social” (Bakhtin, 1986, p.113)

No dia 09/03/2010, a professora Cecília chega para orientação me dizendo que tinha novidades. Nas minhas anotações deste dia:

Algumas dificuldades com as mães devido a atrasos dos alunos. Disse que entrarei em contato com as mães.

As (crianças) já estão conseguindo ler e escrever algumas coisas, mas ainda são muito lentos e sem foco de atenção. Vamos aguardar para enviar para o reforço. (Caderno 03).

As dificuldades com as mães tinham a ver com as **aulas de reforço** para as crianças que apresentavam dificuldades. Para uma mudança simples como o adiamento do começo do reforço, deixando um pouco mais de tempo para as crianças se adaptarem e

50 Esta mesma frase eu continuei ouvindo desta professora por muito tempo, ao longo do ano letivo de 2010.

aprenderem, a professora encontrou aliadas: um argumento forte, as mães estavam pedindo reforço para seus filhos.

A existência das aulas de reforço era uma tradição da escola e respondiam às expectativas das mães. Elas eram muito frequentes na escola e já haviam se tornado parte do ritual escolar, iniciando no 1º ano e indo até o 9º ano⁵¹. E tão presente que desde o início do ano letivo já aparecia a necessidade de reforço, como mostra um bilhete enviado a mim pela Professora Maria no dia 23/02/2010⁵²:

Bom dia

Verifiquei o horário dos projetos, meus alunos têm a terça e quarta-feira "livres" assim as crianças que precisam de reforço são: (crianças). Posso dar o reforço depois da aula fico esperando uma resposta sua.

A questão do tempo na alfabetização é primordial, pois a criança, ao interagir e participar de atividades com a leitura e escrita, vai descobrindo o mundo da escrita de forma menos traumática e até mesmo mais tranqüila se não lhe exigirem resposta imediata. Relembro aqui a invariante 10.a de Freinet: **Todos querem ser bem sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.**

Conceder este tempo foi essencial para a maioria das crianças que as professoras, já no início do ano, queriam mandar para o plantão de reforço, pois no final de março elas vieram falando que a maioria estava alfabetizada e que muitas crianças que elas tinham dito que precisavam do reforço, neste momento não precisariam. É claro que o reforço não foi de todo abolido para o 2º anos, mas com a compreensão de que há necessidade de tempo para a alfabetização, muitas crianças puderam se alfabetizar sem precisar freqüentar o reforço escolar.

Desde que cheguei à escola percebi que o foco era sempre fazer o previsto e terminar a apostila. Perguntava-me então: E as crianças que ainda não conseguem ler e

51 Foge do alcance deste trabalho discutir a importância ou não destas aulas de reforço. Interessa aqui constatar que a indicação constante de alunos para reforço na alfabetização demonstrava uma concepção sobre o processo de aquisição da língua escrita como um período bastante curto e igual para todos os alunos.

52 Também para a professora Maria usei o mesmo argumento: aguardar um pouco mais para ver o desenvolvimento das crianças.

escrever? Como fica o processo de alfabetização já que na apostila do 2º ano as crianças já precisariam dominar a leitura e a escrita? E as crianças que terminam antes as tarefas previstas e pedem mais desafio na construção do conhecimento? Que intervenções realizar com as professoras para resolver estas questões? As indicações para reforço estavam mostrando que era preciso discutir a concepção de alfabetização que subjazia às práticas e, ao mesmo tempo, encontrar formas de intervenção que ajudassem as professoras a acompanhar os alunos, tanto aqueles que precisavam de atenção na alfabetização quanto aqueles que, por já estarem alfabetizados, teriam de ter novos desafios.

Começamos a discutir o processo de alfabetização⁵³. O material apostilado defendia a concepção construtivista de alfabetização, mas as atividades propostas executavam outra referência, pois o treino, a repetição e a memorização eram constantes e compreendidos como determinantes nesse aprendizado. Havia, pois, uma contradição entre as práticas mecanicistas do aprender a ler e escrever e a concepção explicitamente assumida. Face a isso, discutíamos esses aspectos do material e tentávamos uma construção coletiva de atividades outras, em que houvesse vivência significativa de leitura e escrita, articulando o aprender a ler e escrever ao uso social da leitura e da escrita e evitando que somente escrevessem para preencher a apostila.

Nas orientações, muitas vezes as professoras traziam questões relativas à dificuldade do trabalho em função dos distintos ritmos entre as crianças, provocando até mesmo indisciplina na sala de aula, pois as já estavam alfabetizadas terminavam rapidamente as atividades e começavam a “bagunçar”.

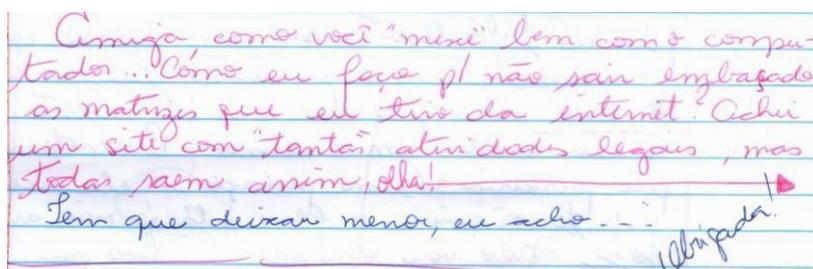
53 É importante destacar que não é o objetivo deste trabalho descrever o processo de alfabetização vivido pelas duas turmas em questão. Escolhemos para o relato turmas em processo de alfabetização porque este período de escolaridade é extremamente exigente e como tal um fator primordial nas descobertas de novas possibilidades de ação dentro de uma escola, particularmente de uma escola apostilada. Os acontecimentos aqui relatados fazem parte das histórias do convívio com estas professoras, e se eles podem ter um início não se pode decretar o seu fim no longo período de trabalho destas professoras. Aqui aparecerão, portanto, sempre recortes do cotidiano vivido por todos que fazem parte da escola.

Busquei ajuda na Pedagogia Freinet, principalmente no instrumento denominado **fichário escolar**⁵⁴. Freinet, em 1929, escreve um artigo sobre o fichário escolar:

...para novas técnicas de trabalho, novos instrumentos. (...) o trabalho livre dos alunos numa escola sem manuais só será generalizado no dia em que tivermos posto à disposição dos educadores um material de estudo e de trabalho que satisfaça as actuais necessidades da actividade escolar.

Quem é que ao examinar os numerosos artigos espalhados pelos livros e pelas revistas pedagógicas não sonhou: "Ah! Se pudéssemos ter à mão uma importante seleção desses artigos no momento em que precisássemos deles e em que os alunos os haviam de ler com o máximo de aproveitamento, como seriam consideravelmente melhoradas as nossas condições de trabalho. (Freinet, 1978, p. 124)

Constatedei que as professoras foram buscar outros materiais, pois de fato elas estavam precisando de atividades diferenciadas para conduzir seu trabalho em aula. No bilhete transcrito abaixo, a professora Cecília pede para a professora Maria que a ajude em uma dificuldade com o computador, pois ela achou atividades bem legais na internet e não conseguia imprimir:



Começa como você mexe bem com o computador... Como eu faço p/ não sair engasgado as matérias que eu tiro da internet? Achei um site com "tantas" atividades legais, mas todas sem animação! Tem que deixar menor, eu acho...
Ubirajara!

Em uma sessão de orientação, a professora Maria chegou com algumas atividades de alfabetização e perguntou se eu autorizava cópia dessas atividades para a sua turma e da professora Cecília. Eram atividades sobre a Copa do Mundo, pois estávamos em plenos jogos da Copa e as crianças não paravam de falar sobre isso. Nessas atividades, as crianças trabalhariam com os nomes dos países que estavam jogando. Elas teriam que ligar com quais países o Brasil iria jogar, além de trabalhar com cores e nomes dos jogadores. Achei ótimo, pois estes exemplos iam mostrando que as professoras haviam entendido dois

54 Fichas de atividades elaboradas pelos próprios professores para ser um material de consulta dos alunos. Estas fichas podem ser de pesquisa, de textos, com exercícios de matemática etc.

aspectos de nossas discussões: uma alfabetização significativa e a disponibilidade de trabalhos diversificados entre os alunos.

Assim, aos poucos, elas elaboraram um fichário escolar no qual as crianças teriam autonomia de manuseio após terminar suas atividades na apostila. O fichário foi feito em uma pasta, que elas começaram a chamar de *pasta de atividades diversificadas*.

Começamos também, em conjunto, a elaborar outras formas de trabalho na qual as crianças tivessem um convívio com a escrita a partir do que elas vivenciavam. Exemplifico: após um passeio à feira, a apostila prescrevia que as crianças escrevessem sobre os legumes, frutas e quantidades em uma prancheta e depois copiassem no caderno. Orientei-as para que, após este passeio, fizessem um **texto coletivo** com as crianças e depois passassem em um papel pardo grande e pendurassem na sala. Foi lindo ver no dia seguinte o alvoroço das crianças querendo mostrar o texto para as mães que a deixavam na porta ou para outras pessoas da escola. Estavam lendo e escrevendo para dizer algo a alguém, registrando uma ideia ou uma descoberta, mostrando vivo o desejo de ler e escrever.

A partir destas discussões as professoras foram percebendo, ao longo do tempo, que as produções escritas das crianças não precisariam ficar somente na apostila ou caderno, mas que era importante para o processo de alfabetização que a escrita se tornasse significativa para as crianças e isto incluía deixar outros verem e lerem o que escreviam.

Também durante as orientações, que aconteciam geralmente uma vez na semana com cada professora, fui descobrindo como elas planejavam as aulas e como estas aconteciam no espaço da sala de aula. Percebi que a organização básica da sala eram as fileiras, uma criança sentada atrás da outra, e a professora na frente explicando o que iriam trabalhar no dia. Foucault nos mostra como as filas no espaço escolar foram sendo incorporadas na construção de uma ordem:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de

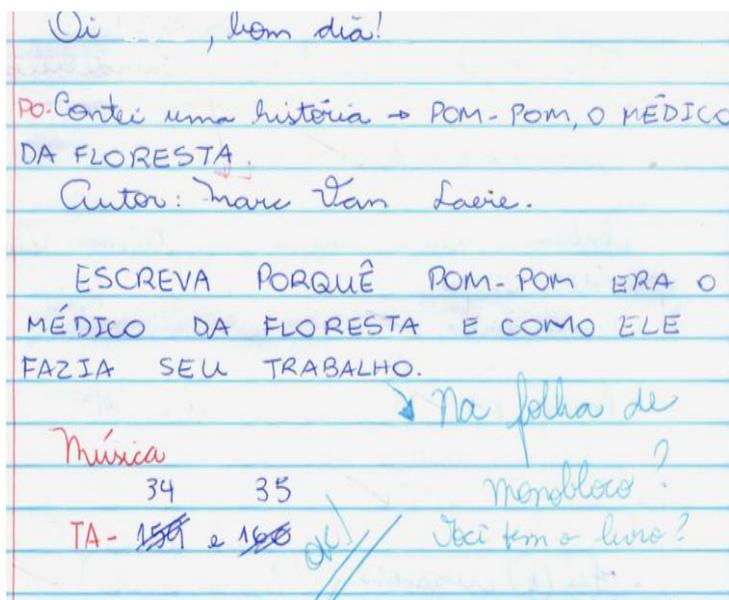
elementos individuais que vem se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares dos mestres. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar (...) (Foucault, 1999. p. 125,126)

Esta distribuição espacial estava sempre presente na escola, todas as salas de aula utilizavam este modelo de fileiras. Com muito cuidado, fui aos poucos perguntando às professoras como elas começavam o dia de aula. Elas diziam que esperavam as crianças na porta e quando todas chegavam já se sentavam e pegavam as tarefas de casa. Todo o dia a mesma coisa, obviamente parecendo ser sempre a mesma coisa, pois sabemos que no cotidiano escolar “parece” ser sempre tudo “igual”, mas não é: sob a superficial rotina, há acontecimentos que sequer percebemos: troca de olhares entre as crianças; alguma brincadeira diferente antes da aula que permanece na criança mesmo depois de entrar para a sala de aula; alguém fazendo troça; um tema da televisão sendo comentado em rodinhas no recreio e que entra para dentro da sala de aula em surdina etc. Infelizmente, a preocupação constante em vencer o previsto, o já dado, apaga estes acontecimentos e os restringe a poucos alunos e a pouco tempo.

Ainda nos primeiros meses de 2010, perguntei em que momento do dia elas liam **histórias para as crianças**, e elas disseram que as turmas tinham um dia por semana de biblioteca e neste dia a bibliotecária lia para elas. Esta atividade era chamada: “hora do conto”⁵⁵.

Comentei com elas que quando eu era professora, sempre iniciava o dia contando uma pequena história para minha turma e que eu sentia que, fazendo isto, integrava-os e preparava-os para o trabalho. A professora Maria adorou a ideia e disse que faria em sua sala. Imediatamente vemos nas trocas dos bilhetes entre as professoras que elas começam a contar histórias na sala de aula:

55 Esta distribuição de tarefas distintas entre os educadores, cabendo à bibliotecária contar histórias num tempo determinado faz parte da compartimentalização: ela não só se revelava na distribuição do tempo, mas também entre os agentes educativos, nas ações a serem executadas segundo supostas especialidades.



Na troca de bilhete entre as professoras, podemos constatar que elas não mais se restringem ao número e quantidade de folhas que cumpriram da apostila. Maria escreve sobre o livro que leu para sua turma e Cecília pergunta se a escrita que ela havia pedido depois da leitura era para ser feita no monobloco e se ela tinha o livro. Neste mesmo dia passei em frente a sala da professora Maria e ela estava lendo para as crianças, mas todas ainda sentadas em fileiras.

Trazer a literatura infantil para dentro da aula, de modo que o lúdico, o prazer fizesse parte do cotidiano – e não fosse algo extra-classe, como a “hora do conto” na biblioteca – é parte de uma concepção da atividade escolar distinta daquela preconizada pelo sistema. Mais uma vez o lúdico, proposto por Freinet, entrava para a aula, como o passeio no parque havia se transformado em atividade curricular assinalada no próprio quadro de horário.

Já havia dado um grande passo, agora era pensar como faria para elas trabalharem com uma das técnicas de Freinet, **a roda de conversa** com a turma, um espaço de definição coletiva de formas de trabalhos, de sua sequência, de estabelecimento de compromissos e de convívio coletivo, organizado democraticamente:

... é na roda que organizamos o dia, um espaço para o grupo se conhecer, respeitar o outro, falar e ser ouvido, ouvir histórias, registrar no livro da vida e tantas outras coisas. **A roda de conversa** pode ser aberta a qualquer momento do dia para alteração da dinâmica de atividades, para a solução de problemas cotidianos como brigas e para organização e preparação para outras atividades, como por exemplo, aula de educação física, de música, que geralmente acontecem em outros espaços. “E é também na roda que avaliamos o trabalho realizado naquele dia.” (Laurindo, 2003, p. 39)

A concepção de criança aprendiz que encontramos neste instrumento é totalmente diferente daquela presente na pedagogia tradicional, em que o aluno não é chamado a opinar sobre o planejamento das atividades e muito menos sobre o conteúdo a ser estudado. Para Freinet, o que aprende também é participante planejador de seu fazer e de seu processo de ensino.

Cabe ressaltar que estas professoras sabem o que é a técnica **roda de conversa**, pois também no manual do professor do sistema adotado ela é indicada, em alguns exercícios, como estratégia, por exemplo, para contar uma história. No entanto, há uma diferença considerável entre organizar a turma em forma de roda para ouvir, e fazer da **roda de conversa** um instrumento pedagógico de participação dos alunos no planejamento escolar. Era a esta “roda” que eu queria chegar, mas sabia que, como as crianças, precisaria de tempo de aprendizagem.

Concentrei meu trabalho com as professoras nas orientações, nas “conversas” que tínhamos semanalmente. Elas narravam o cotidiano da sala de aula, com dúvidas, problemas e reclamações de alunos e pais. Conversávamos sobre possibilidades de ações e mudanças na sala para que fôssemos organizando este espaço para tentar resolver os conflitos e as tensões que são próprios do cotidiano escolar.

Sabia que, ao trabalhar com professores, tinha que ter cuidado com os perigos da rotina que rondam a sala de aula e a necessidade de buscar algo novo e criativo para esse espaço privilegiado pelo qual passam crianças, jovens e adultos. É difícil criar novas possibilidades de ações pedagógicas neste mundo pasteurizado e massificado. O movimento era lento e cuidadoso.

O primeiro movimento das professoras em direção a realizar, com as turmas, a **roda de conversa** foi mudar a disposição das carteiras: colocaram-nas em forma de círculo e me disseram o quanto ficava mais fácil até para elas explicarem as atividades, pois agora todos podiam se olhar!

Mexer nas carteiras enfileiradas para formar uma roda não é um gesto banal nem sem consequências. Continuando com as discussões de Foucault (1977) a respeito da organização do espaço e a formação de corpos dóceis, pode-se perceber uma desconstrução do esquadramento do espaço para a produção de corpos dóceis. Essa vigilância gera poder do que tem o controle, produz medo dos controlados, estabelece hierarquias, formaliza as regras sociais de mando. Mexer nela significa modificar (um pouco, pelo menos) o vínculo entre os participantes desse espaço. Mesmo sem compreender as consequências que tal gesto pode significar, as professoras tiveram a coragem de alterar o controle e a vigilância da formação tradicional e ritualística da escola, ‘cutucaram’ a ‘microfísica do poder’⁵⁶ presente na sala, mesmo que mantendo os lugares diferenciados que ocupam professora e alunos. Ela com a direção do processo pedagógico em curso. Eles participando (mesmo que ainda com subordinação) desse processo.

Claro que somente mexer no formato físico da organização da sala não era o ideal e nem a proposta do instrumento, mas as professoras estavam dispostas a redefinir suas práticas e me mostravam isso através das atitudes que iam tomando com suas turmas. Como aponta Geraldi (2005) “*sempre regressamos a nós mesmos: depois da contemplação estética, depois do encontro com o outro. Sem este retorno, a relação com a alteridade seria alienação no outro*”.

Era necessário que eu compreendesse este retorno das professoras a si mesmas, às suas possibilidades de implementarem planejamentos coletivos quando estavam acostumadas a um planejamento de trabalho de que elas próprias não participavam: deviam

56 FOUCAULT, M.(1979). Microfísica do poder. Rio: Graal.

somente seguir o plano previsto pela apostila. Ao retornarem a elas mesmas, depois de nossos diálogos sobre o instrumento freinetiano da **roda de conversa**, elas estavam criando as possibilidades de aproximação com uma enunciação que lhes era estranha.

Fugir do já dado, do já planejado, para incluir outras atividades não foi algo que aconteceu de imediato. Isto significava buscar outras fontes para a aula; abrir tempo para assuntos presentes na vida dos alunos e das professoras. Vamos registrar estes acontecimentos mais tarde, como mostra a seguinte correspondência trocada entre elas, no dia 10/03/2011, em que a professora Maria escreve para a professora Cecília fazendo referência à roda de conversa e ao uso de texto informativo sobre o dia da mulher. Cecília só responde com um OK:

A handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads: "PO - Texto informativo sobre o dia da mulher, roda da conversa e acústico no caderno de projetos. ok!". The note is underlined and has a checkmark at the end.

Já no planejamento de agosto de 2010, iniciei a reunião fazendo uma **roda de conversa** com todos os professores para a troca de experiência vivida durante as férias. Verifiquei que alguns se sentiam desconfortáveis, já que tinham de falar para o grupo. Quando enfileirados, o alcance do olhar do outro sobre si é menor e, portanto, a exposição corporal também é menor: em filas, ficamos quase invisíveis. Minha expectativa era que, ao viverem a própria roda de conversa como início de um planejamento, as professoras aprendessem também a compartilhar com seus alunos a responsabilidade coletiva de planejar atividades, forma de obter um maior engajamento de todos com as propostas feitas.

Ao longo do período, sempre retornamos ao assunto e fomos conversando e trocando ideias de como fazer a roda de conversa com as turmas. Íamos resolvendo desde dificuldade estruturais como tamanho da sala e a quantidade de carteiras até a definição do que fazer na roda. Ao final de um ano, observei que a professora de Educação Física, que

antes colocava as crianças para explicar a aula na arquibancada da quadra, também estava fazendo **roda de conversa** com todas as turmas.

Outra mudança que efetuamos, em conjunto com as professoras, foi a **apresentação dos trabalhos das crianças**, atividade cultural prevista no calendário da escola sempre para o final do primeiro semestre. Nas edições dos anos anteriores a 2011, para realizar a exposição as professoras recebiam um *projeto, elaborado pelo sistema de ensino*, no mês de maio e elas precisariam ir trabalhando e fazendo todas as atividades previstas com as crianças para apresentar os produtos à comunidade escolar e pais dos alunos em junho.

Acompanhei o projeto de 2010, e nele vinha tudo pronto, sem qualquer vínculo com o que as crianças estavam trabalhando na sala de aula⁵⁷. Muitas vezes ouvi as professoras reclamarem que tinham que parar o que estavam fazendo para realizar o projeto e, segundo suas palavras, *“ficavam malucas com tanto trabalho e ainda por cima tinham que dar conta das páginas da apostila”*. Sugeri, em reunião com a direção, no início de 2011, se não poderíamos apresentar trabalhos que as crianças fossem desenvolvendo durante o semestre, assim as crianças se envolveriam mais nos trabalhos e os professores não as sobrecarregariam e se sobrecarregariam com atividades duplas, aquelas da apostila e aquelas do projeto. A direção da escola concordou com a mudança e eu teria, portanto, que combinar com as professoras como seria a logística do semestre. Assim, em reunião pedagógica que fiz com todas as professoras, já coloquei a ideia e juntas fomos criando outras possibilidades. Isto foi muito importante pois a cada orientação elas me perguntavam, por exemplo, se um passeio que fizeram à cidade poderia ser apresentado na exposição.

⁵⁷ Apesar de projeto e apostila serem elaborados pelo sistema de ensino, os elaboradores do projeto desconsideravam o que estava previsto como atividade de sala de aula para o período de maio e junho, propondo outras atividades do projeto e separando, portanto, a aula do evento de exposição.

As atividades de sala de aula ganharam outra dinâmica pela inclusão de atividades não previstas na apostila em função da exposição e os trabalhos dos alunos ganharam um novo sentido, pois já eram parte do que seria exposto em junho.

A interação e as trocas entre as duas professoras do 2º ano também modificou de conteúdo como podemos perceber nos bilhetes abaixo: há uma diferença no que é tematizado. Ainda há a remessa às páginas da apostila, permanece a ideia de fazerem tudo igual, mas a tônica dos bilhetes é já outra: lista de sugestões de atividades, preocupação com a produção das crianças e seu destino: são agora professoras que assumem uma ação tateante, como experiência própria, para além do previsto.

Oi , bom dia!

Acho que você entendeu errado ou fui eu... A Expo Anglo vai ser uma exposição de tudo o que trabalhamos até lá, por isso, temos que pensar em livros que as crianças façam, aulas de arte em que produzam material para serem expostos e que falei sobre o mar foi fazer a TELA. Converse com a Tânia para ver se me enganei, não tive orientação ainda.

Adeus a ideia para enfeitar a sala mas, teremos que produzir mais!!!
Muito mais.

Idéia:

MA - (167) até 170.

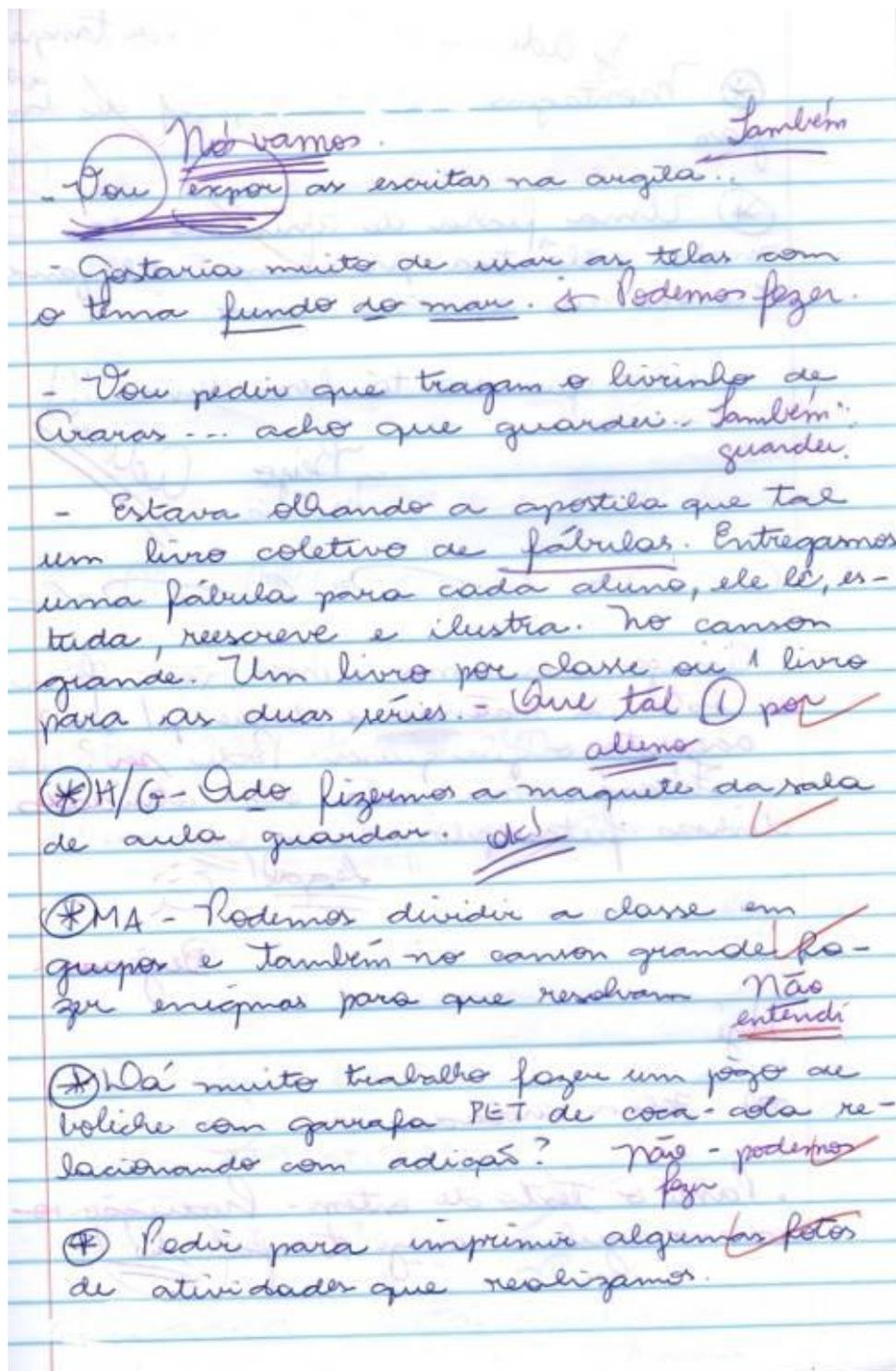
CI - 250 até 252.

TA - 253 e 254.

nem cheguei perto!

Beijão

[Handwritten signature]



Foi difícil dialogar sobre as diferenças de turma e que também poderia haver diferença entre os trabalhos apresentados. Que não era necessário que as duas turmas fizessem as mesmas atividades. Mas elas argumentavam que tinham muito receio da

comparação que os pais poderiam fazer entre as turmas. Disse a elas que a cada trabalho realizado pelos alunos elas poderiam expor um texto explicativo do trabalho, como ele foi elaborado, em que circunstância a crianças haviam produzido e o que tinham aprendido. Sugeri que este texto fosse escrito pelas próprias crianças. Mas a sugestão não foi aceita, pois elas consideravam muito “*complicado deixar as crianças escreverem ou desenharem nos textos e livros que confeccionavam, pois diziam para mim que ficava feio*”. Eu argumentava sobre a livre expressão da criança, defendia que, como a escrita, também no desenho elas estavam tateando e se desenvolvendo e se não a deixássemos experimentar, não iriam jamais desenhar “bonito”.

Baseava-me em Freinet para defender estes pontos de vista:

Por vezes encontramos em artigos dos jornais e até nos boletins sindicais afirmações ridículas que pretendem prejudicar a evolução do nosso movimento pedagógico. Acham-se no direito de dizer e de provar que nem todas as crianças são artistas, que nem todas são escritoras e que é errado basear o nosso sistema educativo numa ilusão tão marcadamente rousseuniana.

Sim, é verdade que antes de nós a escola se dedicava exclusivamente a cultivar na criança tudo o que ela tivesse de excepcional e de original, tudo o que pudesse fazê-la brilhar e impor-se. Mas nós não possuímos um espírito cabotino nem tão pouco publicitário; limitamo-nos a ver as crianças tal como são: ajudamo-las a exprimir e pensar com a caneta, o lápis, o desenho e o linóleo; damos-lhes a possibilidade de desenvolver ao máximo as suas faculdades e as suas capacidades através de nossas restantes técnicas.” (Freinet, 1978, p.402)

Por fim, em 2011, a exposição foi realizada em conjunto, com professores e alunos em pleno “canteiro de obras”, para usar a metáfora freinetiana em sua defesa da educação pelo trabalho. Percebia o quanto as próprias professoras estavam gostando do fato de ver seus alunos envolvidos nas atividades, era lindo ver as crianças sentadas no chão preparando seus trabalhos com autonomia e alegria. Com os textos produzidos, com as histórias contadas, as professoras foram orientadas a confeccionarem artesanalmente um livro das crianças. Hoje a biblioteca da escola tem já alguns livros produzidos pelas crianças e serão, no futuro, objeto de leitura de outras turmas.

Estas foram algumas ações realizadas em conjunto com essas duas professoras. Assumimos o risco de tentar criar novas possibilidades de trabalhar com o conhecimento. O cotidiano de uma sala de aula é recheado de “frinchas” mesmo numa escola que faz de seu pertencimento a um sistema motivo de propaganda e sucesso.

Se nesta tese analiso o trabalho com as professoras que se constituíram no meu “caso”, cumpre lembrar que esse trabalho não foi feito para defender uma tese. Sua intenção efetiva era encontrar formas de aproveitar frinchas no sistema para construir uma ação pedagógica que mais autônoma e consciente. E o que focalizamos com as professoras do 2º ano ocorreu também com todas as professoras e turmas do primeiro, terceiro e quartos anos do Ensino Fundamental. O trabalho de cada ano tem suas particularidades, mas a linha pedagógica e os pressupostos da ação pedagógica realizada eram os mesmos. A decisão de trazer para este texto somente o trabalho com as professoras dos 2ºs anos resultou de um recorte necessário à elaboração desta tese.

3.4.2. Ações pedagógicas na escola

No primeiro encontro de que participei, a reunião de **planejamento**, em final de janeiro de 2010, fui apresentada pelo diretor à escola e aos professores com que iria trabalhar, e nele também foi apresentado, mais do que discutido, o calendário anual, que já estava pronto, com os eventos previstos, as datas de início e término de apostilas, os dias de avaliações e reuniões de pais.

Depois desta apresentação, cada professor foi para a sua sala com seu manual e as apostilas dos alunos para prepararem o início das aulas. Diferentemente dos planejamentos de que havia participado, com discussões a propósito das necessidades dos alunos já conhecidos e a expectativa com os alunos novos, neste tratou-se muito mais fixar datas pressupondo, como faz todo o material pré-elaborado, uma uniformidade entre os

alunos. Nenhuma flexibilidade foi proposta, quando ela me parecia necessária a partir do conhecimento que os professores viessem a ter de suas turmas e de seus alunos. Fiquei somente observando e me inteirando com os professores sobre sua preparação das aulas da primeira semana. A iniciante era eu, notei que só eu estava completamente perdida, a maioria sabia muito bem como fazer, pois isto já estava definido nos manuais.

Já nos primeiros dias de aulas, fui formando minha impressão da escola: ela me parecia muito asséptica: não via nos seus espaços os trabalhos das crianças, tudo ficava restrito aos seus cadernos ou, no máximo, alguns trabalhos pendurados em suas salas de aula.

Verifiquei que a professora de Português estava fazendo um trabalho belíssimo com os alunos dos 5º anos sobre literatura de cordel. Propus à professora e à sua turma que pendurassem fora da sala os trabalhos feitos, para que todos pudessem ver e ler as histórias que as crianças escreveram. Ela me olhou e disse que não tinha pensado nisso, pois segundo as orientações anteriores eles não poderiam pendurar trabalhos das crianças fora da sala. Sem me importar em perguntar à direção se podia ou não, fui imediatamente atrás de um barbante e fizemos uma pequena amostra dos trabalhos de construção de literatura de cordel elaborados pelas crianças. Ocupamos juntos **os espaços** dos corredores.

Foi lindo ver os próprios autores admirando seus trabalhos e lendo o dos seus colegas, até mesmo as crianças de 1º. ano paravam em frente para admirar os desenhos. Foram ações simples, como esta, as que realizei no espaço da escola como um todo, ocupando-a de forma distinta da prática vigente, enquanto dedicava atenção maior às professoras das crianças em processo de alfabetização, como visto no item anterior.

Para mim, tratava-se de seguir a invariante 24 de Freinet, pois ela se aplicava a este momento vivido por mim na escola: *A nova vida na escola supõe a **cooperação escolar**, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.*

No final do primeiro semestre, mais integrada à escola, um pouco mais segura em minhas ações, preparei um retorno para o segundo semestre com alguns dias de planejamento. Após as boas vindas, iniciei este nosso encontro coletivo com uma **roda de conversa** propondo socializarmos os livros que tínhamos lido durante as férias, dada a importância da leitura na nossa vida de professores. Para o meu espanto, poucas pessoas haviam lido algum livro, muitas somente haviam assistido a filmes lançados durante as férias. Comentaram que nas férias faziam outras coisas para espalhar e que não liam, pois não dava tempo⁵⁸. Socializamos, então, os filmes vistos e cada um contou um pouco de seu lazer durante este período.

Como havia observado, durante o semestre, problemas nas **relações entre professores/crianças**, esta era uma questão que deveria abordar com todos os professores, principalmente na maneira de utilizar a linguagem, pois muitas vezes ouvi gritos de professores com as crianças, o exercício da autoridade através de castigos (principalmente a suspensão de participação de brincadeiras e recreio). Era preciso encontrar uma forma de fazer os professores compreenderem o que Freinet sintetizou em sua invariante 3: *O comportamento escolar de uma criança depende de seu estado fisiológico e orgânico, de toda a sua constituição.*

Perguntava-me: Como trabalhar com esses professores que já estavam acostumados a agir desta forma? E as crianças, que para mim era questão primordial? Como não conseguia discutir individualmente a questão dos castigos e dos gritos com as crianças, resolvi fazer uma pequena apresentação de alguns conceitos, todos conhecidos pelos professores. Meu propósito era leva-los à reflexão sobre estas suas ações com as crianças, usando alguns “casos” que iria expor. Para um grupo de professores acostumados a encontros de planejamentos reduzidos a informações e avisos, introduzir a questão da relação professor/aluno era uma grande novidade.

⁵⁸ Para mim é difícil imaginar a leitura como sendo uma obrigação; ela é uma fruição para um cotidiano laborioso. Mas estava com um grupo que percebia a leitura de forma distinta: a leitura para a maioria tinha o sentido de trabalho, e de trabalho sem prazer.

Observando hoje os slides que então utilizei (o conjunto de slides constitui o Anexo V), percebo que poderia ter sido mais explícita, e ter feito observações teoricamente mais fundamentadas. Mesmo este conjunto simples de questões produziu estranhamento entre os professores, e ouvi-os dizerem: “*Nossa, parece que estamos estudando de novo!*”; “*Nossa, quanto tempo não lia coisas relacionadas ao cotidiano das crianças na escola.*” Tratava-se de questões complexas, mas com perguntas diretas como mostram estes diapositivos:

- “A menos que a criança saiba que estamos preparados para tomar uma atitude no sentido de proteger os valores e revalidar as regras, nossas palavras não tem sentido. A intenção é de pôr um paradeiro a um comportamento indesejável da criança, mas ao mesmo tempo preservar sua dignidade.”

- Exemplo: É comum ouvir professores questionar a criança que agrediu um colega com mordida com as seguintes frases: “gostaria de levar uma mordida? Você acha certo o que fez? Vá pedir desculpas, é muito feio o que você fez”.

- Após esta situação não se deve dar longas explicações, mas ser objetivo e firme.
- A qualidade da comunicação é mais importante que a quantidade.
- A criança deve perceber que, por trás das palavras, há a disposição de tomar-se uma atitude.

Expus algumas situações escolares, exemplos de cotidiano de escola com as crianças/crianças e crianças/professores para que refletissem sobre a nossa maneira de conversar com as crianças: às vezes infantilizando a linguagem, outras vezes (a maioria) sendo ríspidos/ríspidas demais. Era, sobretudo, necessário que as professoras e os professores compreendessem outro princípio freinetiano: *A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.* (Invariante 18).

A partir das provocações, as professoras foram se questionando. Percebia o quanto, para elas, estas provocações estavam sendo instigadoras. Após o planejamento, veio até mim a professora Maria me perguntando: “Você acha que eu grito? E que eu falo alto?” Interessante observar que esta professora fala alto mesmo e muitas vezes a peguei gritando mesmo com as crianças, e isto se transferia para os alunos de sua turma, pois a maioria das crianças, ao falar com outras pessoas na escola, falava alto também, seguindo o modelo oferecido pela professora.

Ao trabalhar com estas questões no planejamento, eu tinha a intenção de provocar os professores para que se desencadeasse esta **reflexão coletiva** sobre o cotidiano na sala de aula e como eles agiam com as crianças. Queria justamente o retorno sobre eles mesmos, mas isto somente se torna possível quando o coletivo trabalha, ainda que com casos hipotéticos. A reflexão do professor sobre sua prática não é algo individual, que se dá sem a relação com a alteridade. Esta, como ensinou Bakhtin, é essencial para que o sujeito se constitua, inclusive como sujeito reflexivo. Nos termos de Bakhtin, como já vimos, é o excedente de visão do outro que nos completa. Ou, como diz Larrosa (2004 b), é o outro que me interpela e faz com que eu entre em processo de reflexão e de retorno a mim mesmo.

Assim, a discussão de “casos” hipotéticos de indisciplina e de reação dos professores permitiu que nenhuma situação fosse individualizada, mas o contexto da escola,

a prática frequente dos castigos suspendendo participação em brincadeiras, os gritos que se ouvem mesmo fora da sala, permitiram que cada professor refletisse, agora no coletivo, ao mesmo tempo sobre o caso hipotético e sobre sua própria prática.

Neste mesmo planejamento, propus aos professores e professoras que elaborassem um planejamento por escrito do que trabalhariam com suas turmas. Inicialmente eles sequer entenderam o pedido e disseram que tudo já estava pronto, no manual dos professores. Ressaltei, então, que elaborassem um planejamento que fosse além do que o manual prescrevia. Todos refizeram o planejamento, mas com poucas distinções do que estava previsto nas apostilas. Ainda assim as professoras comentavam que nesta escola jamais tinham feito planejamento próprio isso⁵⁹.

Há no planejamento das professoras do 1ºs. anos o acréscimo de um item: *Outras produções e conteúdos* em que listaram algumas atividades que fariam ao longo do semestre, para além do que se encontra nos moldes do manual. Não era esta a minha ideia, mas já conseguimos um grande avanço, principalmente no processo de interação e cooperação entre as professoras que lecionavam nas mesmas turmas, mas somente em turnos diferentes.

Para mim estava claro que as mudanças, que eu acreditava serem necessárias para suprir as ações de ensino previstas, requerem tempo e recursos para que ocorram e não se limitem simplesmente a aprender novas técnicas ou práticas que, ao longo do semestre, já estava incentivando e orientando. É necessário mais do que isto. Implicam revisões conceituais do processo educacional e institucional e, até mesmo, da própria prática dos professores e da coordenação. FUSARI (1998, p.43) chama atenção para o fato de que:

59 Infelizmente não consegui recuperar o planejamento, feito neste momento, pelas professoras Cecília e Maria. Entre os documentos recuperados, apenas encontrei o planejamento feito pelas professoras das turmas do 1º. Ano, que consta no Anexo V como exemplo do que fizeram os professores.

...a mudança na prática do educador envolve alterações da visão de mundo deste indivíduo, de seus valores, da forma como ele vê e se vê na educação e assim por diante. Mudar a prática significa alterar o nível de consciência do educador, atingindo os valores que norteiam a vida do cidadão que o educador é, isto é, atinge diretamente as suas condições objetivas de vida.

Segundo IMBERNÓN (2001) as mudanças nas pessoas, assim como na educação, acontecem de forma lenta e nunca linear. Ninguém é capaz de realizar mudança de um dia para o outro. É preciso que ocorra um processo de interiorização, adaptação e experimentação dos aspectos novos que forem vivenciados em sua formação e no dia a dia da realização do seu trabalho. Era preciso encontrar as “frinchas do muro” para olhar através dele e para além dele, ao mesmo tempo me transformando e formando a partir de um outro olhar. Sentia necessidade ampliar o meu campo de visão, buscando construir um conhecimento mais amplo da realidade que me cercava para poder atuar como coordenadora pedagógica que queria levar o trabalho de aula para além das apostilas utilizadas.

No período, outro trabalho realizado em conjunto com as professoras foi a mudança de visão e conceito de **projetos**, a que já fiz referência no item anterior. Todos os anos a escola, apresenta, no final do primeiro semestre, os produtos de um grande projeto feito pelas turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, projetos para cada série elaborados fora da escola, desconhecendo o estágio em que está cada escola e cada turma vinculadas ao sistema. Nos outros anos as turmas tinham que parar tudo o que estavam fazendo para iniciar um novo projeto pelo qual não havia interesse de nenhuma das partes envolvidas: alunos e professores. Esta é uma prática oposta àquela preconizada por Freinet:

O material e os locais devem ser idealizados não objetivamente, digamos, mas antes de tudo em função das crianças que serão seus usuários; não de crianças tais como as desejaríamos, mas tais como são verdadeiramente; não num meio particular, imaginado e organizado de fora, mas no meio normal e verdadeiro das crianças. (Freinet, 1998, p.161).

Inteirando-me de como funcionava nos anos anteriores, argumentei com o Diretor da escola que não havia sentido as crianças pararem o que estavam fazendo para realizar

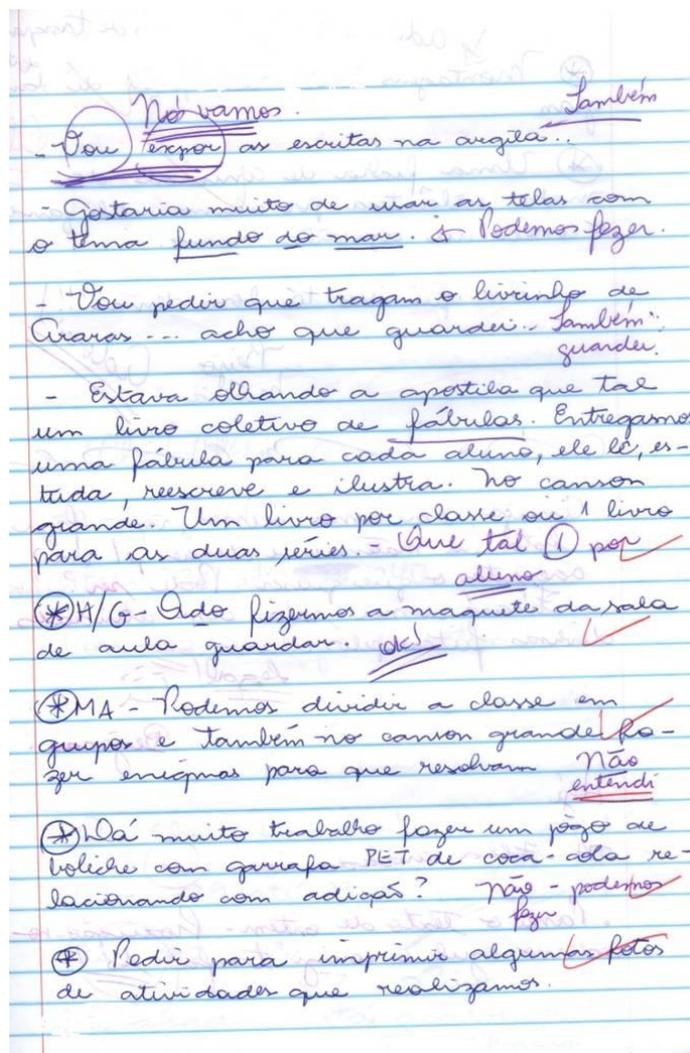
um outro projeto em que não valiam as diferenças de turmas, mas de séries: cada série fazia a mesma coisa, de modo que os produtos apresentados pela turma da manhã eram idênticos aos apresentados pela turma do turno da tarde e ainda por cima no mesmo espaço físico. A justificativa para a padronização, segundo o Diretor, eram os pais, que poderiam perguntar por que seu filho não realizou o trabalho que seu amigo de outro turno havia feito. Salientei que o tempo para executar o projeto encaminhado pelo sistema era insuficiente e que muitos dos trabalhos expostos eram feitos pelas próprias professoras para darem conta de tudo o que era proposto. Defendi o ponto de vista que neste ano, 2011, houvesse uma exposição no final do semestre dos trabalhos realizados ao longo do período, e por isso o que era uma eventualidade, deveria tornar-se parte do cotidiano, pois desde o começo os alunos já estariam trabalhando com o objetivo de expor seus resultados, serem vistos e lidos.

A partir destas argumentações o Diretor aceitou que eu coordenasse então toda a exposição junto com os professores. Os professores consideraram boa a proposta feita e aceitaram com tranquilidade a nova metodologia, pois assim não teriam que seguir um outro projeto mas agrupar ao que estavam trabalhando com as turmas.

Estava, desta forma, seguindo um princípio freinetiano:

A função do educador será justamente a de abolir as barreiras, a ultrapassar ou a de estabelecer degraus que permitirão chegar ao objectivo, sem crise, por uma sucessão de êxitos, a de abrir fendas favoráveis, a de reforçar barragens nos caminhos proibidos” (Freinet, 1971, p. 30).

No bilhete abaixo, já apresentado e reproduzido aqui para facilidade de leitura, pode-se observar como as professoras começaram a listar possibilidades de ação visando à exposição. Neste bilhete, particularmente, há uma listagem proposta por uma e aceita por outra:



Outra atividade que atingiu todo segmento e a que já fiz referência é produção, por quase todas as turmas, de livros com textos das crianças e por elas ilustrados. Por exemplo, um trabalho sobre o corpo humano, que os 4^{os}. anos estavam estudando ao longo do semestre, foi finalizado com a confecção de um livrinho. Primeiro pesquisaram, escreveram, digitaram e ilustraram o livro.

As ações realizadas na escola foram sendo construídas aos poucos. Devagar ia discutindo com os professores sobre novas maneiras de trabalhar com os alunos, íamos juntos construindo propostas de atividades das quais as crianças se tornassem participantes ativas no seu processo de construção do conhecimento.

Como a direção sabia que eu trabalhava há muitos anos com a Pedagogia Freinet, não se opuseram com que fôssemos mudando as estratégias de trabalho; ao contrário, um dos diretores pediu-me para marcar um “passeio” à Escola Curumim de Campinas, pois ele gostaria muito que todos professores de Educação Infantil e do segmento do 1º ao 5º. anos conhecessem esta pedagogia e fossem ver como a escola trabalhava. Desde que havia entrado na escola, falava sobre minha experiência de trabalho de coordenação, ao longo de 4 anos, na Escola Curumim, e o diretor se entusiasmou em conhecer algumas situações de trabalho e como era a organização do espaço escolar. Sugeri que, antes de irmos, chamássemos a Diretora da Escola Curumim para uma fala sobre a organização da **roda de conversa**, durante nosso planejamento no começo de 2011.

Tivemos, então, uma tarde sobre a Pedagogia Freinet na escola, com as professoras mostrando muito interesse em aprender coisas novas, pois com a utilização da apostila elas vinham, em sua maioria, há 8 anos fazendo todos os dias as mesmas coisas em sala de aula.

Posteriormente, realizamos a visita à escola de Campinas, começando com as professoras da Educação Infantil e dos 1º anos na escola. As professoras perceberam claramente a diferença na organização das salas, na distribuição dos espaços mesmo dentro de uma sala, a disposição dos alunos, o ambiente “fabril” da escola, bastante disto daquilo a que estavam acostumadas. Ficamos na escola um dia inteiro na escola: as professoras participaram das aulas, vivenciaram um dia de uma proposta pedagógica diferente. Ao término, pedi que elas escrevessem o que acharam desta escola. Na minha garimpagem de documentos para escrever este trabalho, consegui encontrar somente as anotações de uma professora do 1º ano em que destaca:

- Ótimo acolhimento da X (diretora) que teve muita boa vontade em apresentar a escola explicando seu funcionamento e sanando todas as nossas dúvidas.
- Espaço escolar muito bem explorado pelas crianças, percebe-se que a organização da escola dá margem à autonomia e à singularidade dos alunos, caracterizando um grupo consciente de seus atos.
- A postura dos professores e a linguagem também me chamaram muita atenção, sempre questionando, indagando, desafiando as crianças a refletir e a criar hipóteses. A escuta, a

paciência, o auto controle dos profissionais também são fatores positivos para o desenvolvimento do grupo.

- A expressão corporal manifestada o tempo todo pelos alunos de forma natural, sendo parte do processo da construção do conhecimento.
- As rodas realizadas pelos professores com diferentes objetivos: momentos de trocas, construções, reflexões, resoluções e até mesmo criações, “é o momento onde todo o coletivo tem liberdade para se expressar”.
- Exposição das atividades e construções das crianças.
- Material escolar ao alcance do aluno para seu manuseio diário.
- Organização da sala realizada pelos alunos.
- Ateliês, um modo diferente e positivo de construir conhecimento.
- Biblioteca que oferece além de obras literárias, muitos livros confeccionados pelos próprios alunos.
- Livro da vida, utilizado diariamente e construído pelos professores e alunos, ferramenta que substitui os materiais tradicionais apostilados.

Os demais relatos não se diferenciaram deste. Esta professora, particularmente, pediu-me logo após a visita que a ensinasse o trabalho com o **livro da vida**, pois ela achou excelente para trabalhar com as crianças que estavam em processo de alfabetização.

Todas as ações foram sendo construídas em conjunto, a partir da escuta, do olhar atento e do diálogo com todas as professoras e professores da escola com o intuito de movimentarmos-nos em busca de uma maior autonomia para o fazer cotidiano com todos os conflitos, medos e inseguranças. Não foram ações realizadas com o intuito de implantar na escola a Pedagogia Freinet, ainda que esta tenha dado a base para o que foi realizado. A escola continuou a ser uma escola pertencente a um sistema apostilado de ensino, mas os professores começaram a ir além da apostila e perceberam bons resultados no engajamento dos alunos e de si próprios com o trabalho pedagógico.

3.5. O que dizem as professoras

O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (Larrosa, 1999, p.52).

Para Bakhtin (1986) as palavras que se usam não provêm de um dicionário, mas sim de outras pessoas. Ou seja, as pessoas desenvolvem, inicialmente, um processo de

“ventriloquismo”, isto é, “falam pela boca dos outros”, para depois apossar-se das palavras utilizadas e imprimir-lhes seu próprio “sotaque”, adaptando-as a seus sentidos e intenções expressivas particulares. Em outra passagem (Bakhtin, 2003), quando se refere à aprendizagem da linguagem, apresenta um processo em três momentos: inicialmente a criança falava palavras-alheias (da mãe, do adulto que a cuida), depois, com estas palavras, compreende novas palavras que se tornam palavras-próprias-alheias para somente num terceiro momento, com o esquecimento da origem, falar com palavras próprias. O próprio, em linguagem, é para o autor um esquecimento da origem: não há o próprio. Mas sendo o enunciador responsável por sua enunciação, ele lhe imprime, palavra a palavra, sua avaliação, o tom avaliativo, o “sotaque” próprio.

Foi somente depois de decidir que transformaria a ação feita em objeto de estudo, que solicitei uma entrevista para as duas professoras dos segundos anos. Elas, devido ao tempo, pediram para responder por escrito. Importante salientar que estas entrevistas foram realizadas depois do trabalho de coordenação feito na escola. É preciso, pois, estar atenta às condições de produção de suas respostas: elas estariam respondendo a questões para a coordenadora pedagógica que trabalhara com elas durante um ano e meio e, portanto, conheciam o que esta pensava sobre as questões que formulou. Embora soubessem que eu estava deixando a coordenação e por isso as respostas seriam dadas a uma personagem que já não se encontraria no espaço escolar, sempre resta uma preocupação com as relações de hierarquia, principalmente numa escola particular onde avaliações das chefias têm peso na continuidade do emprego.

Segundo Amorin (2002, p. 12), acompanhando o pensamento bakhtiniano:

Todo enunciado é constitutivamente dialógico, uma vez que haverá sempre, ao menos, a voz do leitor que falará no texto ao lado da voz do locutor. “A palavra se dirige”, diz Bakhtin, e nesse gesto o outro já está posto.

Considerando o jogo de imagens presente em todo o discurso, ou o uso de palavras alheias como próprias, será necessário relativizar algumas afirmações, visitar as

práticas observadas para dar às palavras sentidos mais adequados às intenções e aos contextos.

Toda análise de um discurso proferido é também um discurso que se submete à análise, já que o recorte feito, as ênfases, os sentidos construídos são de responsabilidade do analista. A interpretação e análise, portanto, são minhas. É minha a leitura das entrevistas e, de modo algum, abrange a totalidade do que aconteceu durante minha passagem como coordenadora da escola. E é precisamente porque esta leitura se submete a outras leituras, fazendo parte do que Bakhtin chamou da cadeia infinita de enunciados, a que responde sabendo que ao enunciado proferido outros responderão, que o analista é obrigado a elaborar afirmações baseadas no cotejo com outros textos, com informações contextuais e, se possível, construir uma argumentação sobre sua compreensão. Os sentidos podem não ser estes, mas estes deverão ser sentidos possíveis sob as palavras ditas.

Organizarei a exposição das entrevistas das professoras na forma de tópicos, correspondendo cada um deles a várias questões que aparecem na entrevista⁶⁰. O que irá direcionar meu olhar para estas entrevistas é o indicador do trabalho efetivo na escola, particularmente o manuseio da apostila dos alunos e o manual do professor. O contraponto a este material, na forma de outras atividades, mostrará também parte do trabalho realizado na coordenação pedagógica.

Sobre a formação inicial

Os percursos escolares de ambas as professoras não são muito distintos: Maria fez maternal e educação infantil numa escola tradicional da cidade, para depois continuar seus estudos em outra escola pública até completar o ensino fundamental. Cecília não dá informações sobre esta fase de sua escolaridade. É sobre a formação no nível médio – a

60 No Anexo IV o leitor pode encontrar as entrevistas em seu todo. Todas as citações das entrevistas serão literais, inclusive no que concerne à ortografia.

formação no magistério – que elas se debruçam mais. E nenhuma delas iniciou seus estudos neste nível fazendo de imediato o curso de magistério: a opção pelo magistério é mais tardia:

Cecília:

Eu nunca quis ser professora, pensava em seguir a área de humanas, mas ainda não tinha planos. Antigamente, quando você termina a oitava série, tinha que optar em Química ou Magistério. Eu optei em Química e cursei por 1 ano e meio. Como estava encontrando dificuldades na matemática, um professor me aconselhou mudar para o Magistério. Mudei no meio daquele ano, por isso fiquei com um complemento de Química no meu currículo.

Maria:

... por motivos particulares (Doença do meu pai, morte da minha mãe e irmãos menores) fiquei meio perdida, queria fazer Nutrição, mas meu pai não deixou. Comecei então Açúcar e Álcool, mas não me achei, parei o curso antes do final do primeiro ano.

Em 1990 comecei cursar magistério na E.E. Dr. Cesário Coimbra, no período da noite (Porque eu já trabalhava durante o dia como auxiliar de escritório), e me encontrei!

É interessante ressaltar que ambas apontam para dificuldades com disciplinas das áreas das exatas: matemática, química, física. Para Cecília isso foi determinante na mudança de curso; Maria enfrenta também a mesma dificuldade:

No primeiro ano foi meio complicado... Química, física, fórmulas matemáticas, mas me encontrei adorava quando um professor falava:

- Quem pode me ajudar com a leitura?

- Quem quer escrever na lousa para mim? (Me lembro perfeitamente quando num dia enquanto colocava um texto de física na lousa vi uma ilustração que achei fundamental para que entendêssemos, então, sem perguntar ao Sr. Moita, desenhei. Ah, quando terminei, ouvi uma das coisas mais lindas da minha vida:

- Menina, você já está promovida na minha matéria, nasceu para ser professora! (Estou aqui arrepiada ao lembrar...).

Assim, Cecília e Maria não escolheram, como primeira opção, o curso de magistério. E ambas se referem às suas dificuldades com as matérias de exatas, confirmando que grande parte dos jovens que optam pelas ciências humanas, o faz por

exclusão: vai ser professor quem tem dificuldades para aprender os conteúdos das disciplinas das ciências ditas exatas⁶¹. Pesquisas sobre as opções pelo magistério têm apontado inúmeras razões para a escolha da profissão. Folle e Nascimento (2008, p. 610), em sua revisão de investigações sobre o desenvolvimento profissional de professores, apontam que

As investigações têm demonstrado a diversidade de motivos que levam as pessoas a escolherem a docência como profissão, identificando fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional (GONÇALVES, 2000). Atualmente, os motivos para tornar-se professor, de acordo com Thurler e Perrenoud (2006), diversificam-se desde a questão de vocação até a necessidade do trabalho para garantir o sustento familiar. Entretanto, Valle (2006) destaca que esta escolha pode ser provocada pela impossibilidade de concretizar outro projeto profissional, devido à oferta limitada de habilitações profissionais.⁶²

Segundo estes mesmo autores, a literatura tem distinguido razões intrínsecas e razões extrínsecas para a escolha da profissão. Entre as primeiras, listam como “*razões intrínsecas e altruístas, nomeadamente o dom, a vocação, a missão da docência, o gosto pela profissão, o desejo de ser professor e de trabalhar com crianças e jovens; por ser um trabalho respeitado e uma tarefa desafiadora, por influência de antigas professoras, por poder contribuir com a sociedade.* (idem, p. 610). Segundo as investigações analisadas e referidas,

As motivações extrínsecas relatadas pelos professores para optarem pela docência como profissão se referem, frequentemente, ao fato de o magistério ser considerado uma profissão feminina; à obtenção de recursos imediatos; ao reduzido número de vagas em outros cursos; à segunda opção no vestibular; às influências de familiares e/ou amigos; à ordem econômica; às recompensas financeiras; ao mercado de trabalho; à urgência em trabalhar; à liberdade de ação; à segurança no posto de trabalho; às férias e aos horários flexíveis (idem, ibidem, p. 610-611)

61 Confirmando várias histórias de escolaridade por mim mesma constatadas nos levantamentos que faço com minhas alunas do Curso de Pedagogia no início de trabalho com uma nova turma: Por que a opção pela Educação e, especificamente, pelo magistério? É recorrente a explicação de que não sente aptidão para as áreas de ciências exatas e tecnológicas.

62 As referências dos autores feitas na citação são: GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170 e THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 357-375, maio/ago. 2006.

As duas professoras deste estudo apontam uma razão aparentemente distinta daquelas citadas pela literatura da área: dificuldades para aprender os conteúdos das disciplinas das ciências ditas exatas. No entanto, em outras passagens, ambas remetem a motivos intrínsecos para sua escolha: “*Em 1990 comecei cursar magistério na E.E. Dr. César Coimbra, no período da noite (...), e **me encontrei!***” (Maria); *resolvi desenhar uma abelha na lousa e cantar. Pronto! Foi o suficiente para mostrar **a minha vocação**, já que eu desenhava muito bem e tinha uma alegria legal* (Cecília).

A mudança de uma terminalidade profissional⁶³ para outra, no caso da Professora Cecília, merece ser ressaltada porque o teste a que foi submetida desvela uma interpretação do que seja a “vocação” para ser professora⁶⁴, repetindo-se com ela o mesmo lugar comum que se pode observar no enunciado do professor de Física a então sua aluna Maria:

Minha formação escolar e a escolha em ser professora foi bem interessante. A mudança foi meio complicada, porque eu tive que preparar uma aula com a letra A para crianças em fase de alfabetização, para ser apresentada a professora de Didática e com isso verificar se eu tinha vocação para professora. Preparei a aula com ajuda de minhas tias professoras e apresentei para a professora de Didática. Eu estava muito nervosa e no início da apresentação resolvi desenhar uma abelha na lousa e cantar. Pronto! Foi o suficiente para mostrar a minha vocação, já que eu desenhava muito bem e tinha uma alegria legal.

O estágio profissional no magistério foi realizado de forma distinta: Cecília já no terceiro ano do curso inicia seu trabalho profissional numa pequena escola e por isso faz um estágio como profissional; Maria estudou em curso noturno, trabalhava durante o dia como auxiliar de escritório. Fez seu estágio numa escola particular:

Fiz todo o estágio de VERDADE. Como tinha que fazer no meu horário de almoço (Uma hora por dia, tive que fazer numa escola particular bem

63 À época, por determinação legal (LDB 5692/71), o ensino médio (então chamado de 2º. Grau) devia oferecer uma terminalidade profissionalizante. Neste tempo surgirão inúmeros cursos, com terminologias bastante locais, em que as escolas tentavam dar conta do imperativo legal, justificando a terminalidade profissional assumida na realidade econômica de cada município. Como a profissionalização técnica tem sido muitas vezes invocada como uma solução para a educação brasileira, a mudança de um curso para outro, nesta época, como o que aconteceu com as professoras sujeitos dessa pesquisa, mereceria um estudo histórico sobre a profissionalização aligeirada, em nível médio, proposta pela legislação de então.

64 Não está no escopo deste trabalho discutir a imagem da destinação ou vocação para professora que aparece nos recortes aqui apresentados. Mas certamente ao apreciar uma qualidade como própria de uma profissão, leva-se o outro a pensar que tem inclinações para a profissão, e por isso estas apreciações têm influência nas escolhas feitas. Cecília chega a afirmar: Às vezes nossos caminhos já estão traçados, só precisamos achá-los.

pertinho do meu trabalho e lá as professoras não podiam “trocar” assinaturas por trabalhos manuais que fizéssemos em casa).

Engraçado, não me lembro de ter sofrido para ir, mesmo tendo comido marmitta durante 3 anos seguidos. Estranhei num pouco “aquele mundo” era diferente DA MINHA ESCOLA, mas eu pensava: acho que é assim porque eles (As crianças) têm dinheiro e reconhecia que eu, sem muito menos tinha sido muito mais feliz NA MINHA ESCOLA onde os professores nos tratavam como filhos, sem medo de nossos pais, sem querer agradar o tempo todo, porém na certeza de estar fazendo o melhor para cada ser humano que estava em suas mãos.

O enunciado “*Fiz todo o estágio de VERDADE*” é muito significativo: ao mesmo tempo em que valoriza sua própria formação, denuncia esquemas de falsificações de estágios em troca de trabalhos manuais em casa para as professoras regentes de classes. O uso por Maria de ênfases nesta passagem mostra também uma relação de engajamento com sua escola, com sua história pessoal.

A formação superior das duas professoras se deu concomitante ao exercício profissional. Cecília era já professora de uma escola tradicional da cidade, na qual trabalhou durante 12 anos acumulando aulas de Artes na rede estadual e trabalho na educação infantil da rede municipal. Embora ela não forneça datas, afirma: “*fiz faculdade de Educação Artística plena em Artes plásticas*”. Maria começa seu curso superior⁶⁵ graças a um programa de formação da rede municipal em que trabalhava:

Eu tinha feito um concurso público e para minha felicidade foi efetivada em 03/01/2000. A partir desse dia tinha a minha turma, tinha caderneta de chamada!

Já no meio de 2000, a Prefeitura Municipal De [XXX] ofereceu, a quem quisesse uma formação superior na Uniararas, abracei!

De manhã cuidava da minha casa e das crianças, depois do almoço cuidava, ensinava e aprendia com meus alunos e a noite ia feliz para a FACULDADE (Quem diria que eu ia ter essa chance!). A Van passava por volta das 18h30m a aula começava mais ou menos 19h15m e terminava todo dia as 23h20m, até chegar em casa, meia noite porque a Van fazia várias paradas. Foram dois anos seguidos de curso sem férias! Fiz a faculdade com seriedade como tudo que me proponho a fazer, quanto mais eu estudava, mais certa ficava de que era aquilo mesmo que eu queria para mim.

65 Maria fez o Curso Normal Superior, aproveitando o fato de ser professora do município de sua cidade e este ter participado, através de convênio com uma faculdade particular do município, na formação superior de seus professores.

A formação superior concomitante ao trabalho, em cursos noturnos, tem sido o percurso predominante do professorado brasileiro. De um lado surgiram imposições legais de curso superior, quer pela exigência para o exercício profissional a partir da nova LDB⁶⁶, quer pelas carreiras que valorizavam o diploma superior, que impuseram aos professores o ingresso neste nível de ensino, de outro lado, e como consequência, houve uma expansão da oferta de oportunidades de estudos nas licenciaturas em escolas particulares nem sempre com a qualidade desejada. Geraldi e Geraldi (2012) apontam para o fato de que no Brasil, em uma geração, as professoras e professores, filhos de pais de muito baixa escolaridade (quando não analfabetos), concluem o ensino superior possível (noturno, semi-presencial, cursos intensivos de férias ou educação à distância, num leque de modalidades de formação) fizeram seus cursos iniciais quando já profissionais. Uma formação apressada – tanto no sentido temporal quanto no sentido avaliativo desta expressão – não se fez, segundo os autores, sem produzir um vazio, desvelando baixo convívio com a cultura escrita, consequência do salto de escolaridade de uma para outra geração.

As professoras com que trabalhei, e a minha própria formação, como já narrei, não fogem à regra geral da formação inicial se dar já em serviço. Como profissionais suprimos a falta deste tempo de formação inicial mais longo pela experiência em sala de aula, pelos muitos cursos de formação oferecidos pelos órgãos de gestão da educação. Como afirma Maria: “*Fiz todos os cursos que a S.M.E. oferecia, não me perguntem como. Mas, fiz todos!*”.

Sobre a carreira profissional

Segundo Lima (2004, p. 86)

O início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação *inicial* -, a iniciação na carreira e a formação *contínua*.

66 A exigência de curso superior para o exercício profissional é introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96).

Cecília não exerceu outra profissão que não a de professora: já no terceiro ano do magistério começa a trabalhar em escola. Por 12 anos ficou numa mesma escola – INSA – ao tempo em que fez sua faculdade e deu aulas de Artes na rede estadual e trabalhou com educação infantil na rede municipal:

O início da minha carreira foi bem tranqüilo, depois de perceber que a minha vocação era essa mesmo. No início do terceiro ano de magistério fui chamada para dar aula em uma escolinha pequena chamada Cazuza e depois de dois anos entrei no Insa, uma grande e tradicional escola de Araras, onde fiquei 12 anos. Durante esse tempo dei aula na rede estadual de Artes e na rede municipal na Educação Infantil. Mas como disse antigamente, trabalhar em dois períodos não foi bom para mim, então optei pela rede particular onde estou até hoje.

É importante salientar esta dedicação exclusiva a uma só escola, e no caso ao ensino particular. O acúmulo de contratos, a dupla ou tripla jornada, tem sido a característica dos profissionais do magistério no Brasil. Somam assim salários de um e outro emprego para sobreviverem⁶⁷. Profissionalmente, Cecília consegue um feito que revela, ao mesmo tempo, que suas condições econômicas são melhores do que a da maioria dos professores, que optou por uma escola privada cujo salário é melhor, que investe na qualidade de seu trabalho, já que sabemos o quanto é prejudicial ao profissional e às crianças o trabalho em dupla e tripla jornada.

A professora relata ainda uma experiência em escola particular, anterior a seu ingresso na escola de que estamos tratando, que também usava um sistema apostilado:

Eu já trabalhava em outra escola particular quando fui chamada para trabalhar no XXX e na outra escola o sistema era o Pueri Domus, também apostilado.

Já a carreira profissional de Maria, que concluiu o magistério em 1993, foi entremeada por questões de vida pessoal:

⁶⁷ Talvez a implantação do piso salarial nacional, num prazo médio, venha a alterar esta realidade de dupla ou tripla jornada de professores. O Piso Salarial, no entanto, é obrigatório somente para entidades públicas e são poucos os Estados brasileiros – e menos ainda os municípios – que o implantaram até agora.

Me formei em 1993, engravidei em maio daquele ano, me casei em setembro, o André nasceu em janeiro, em agosto eu já estava grávida da Marcela e meu pai morreu em dezembro. Meu irmão mais novo tinha 8 anos e a Mônica tinha 16. Me vi com um marido, dois bebês, duas crianças e meu mundo de pernas para o ar!

Fiz acordo onde eu trabalhava, porque o que eu ganhava não dava para pagar alguém que ficasse aqui em casa das 7 horas da manhã até as 18 horas. Virei literalmente dona de casa. Durante alguns anos minha vida foi cuidar da casa, dos meus filhos, dos meus irmãos e já que eu estava em casa mesmo, minha irmã que tem um filho 4 meses mais novo que a Marcela, pediu que eu cuidasse dele também. Engraçado, agora que estou escrevendo isso percebo que não sofri e que também não ia ser feliz de outra forma... Mas, não agüentei por muito tempo!

Somente três anos após a formatura Maria começa sua carreira profissional como professora substituta na rede estadual:

Fui admitida em 22/08/1996 na E.E.P.G. “José Ometto” e removida em 10/03/1997 para E.E.P.S.G. “Professor Vicente Ferreira dos Santos”. Fui dispensada em 18/08/1998 conforme Portaria de Dispensa nº 255/98 – DEAR (O período de estágio remunerado era no máximo de dois anos).

Depois deste período de experiência profissional, volta a ser dona de casa por mais dois anos, faz concurso público para a rede municipal de ensino e é designada em 2000:

Trabalhei de 2000 até 2006 numa escola de periferia, depois me removi para uma escola mais próxima da minha casa. Em 2007, fui convidada a trabalhar como coordenadora pedagógica na escola onde até hoje trabalho, mas não gostei. O que me realiza é a sala de aula. Esse negócio de ficar entre direção, professores e pais não é para mim, queria minha classe, minha caderneta de chamada meus alunos! Então, em 2008 voltei a ser feliz...

Sabemos que diversos fatores influenciam e, às vezes, determinam os nossos percursos profissionais. E este percurso acaba definindo nosso modo de ser, de pensar, de agir, de interferir nas práticas pedagógicas. Como Freire (2001, p.79) nos leva a pensar, “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (2001:79). Aquilo que nos tornamos é fruto de um processo temporal marcado pela construção permanente. A experiência de trabalho com as duas professoras, como já apontado quando relatei as ações pedagógicas, mostra que as duas reagiam de forma

distinta às propostas inovadoras. Cecília, mais experiente no trabalho em escolas particulares, inicialmente só participou das inovações porque reconhecia as relações hierárquicas presentes numa escola particular: “se você está dizendo, vamos fazer!!” Maria, cuja experiência profissional foi mais variada, aderiu com facilidade às mudanças introduzidas durante o período aqui estudado⁶⁸.

Sobre o início do trabalho na escola

Neste tópico se nota uma diferença entre as duas professoras: Cecília foi convidada para trabalhar na escola desde que ela começou a oferecer o primeiro ciclo do ensino fundamental, enquanto Maria iniciou suas atividades somente em 2009:

Nas férias de julho de 2008, fiz currículos e distribuí em todas as escolas particulares de Araras. Antes mesmo do final do ano já tinha sido chamada por uma delas e tinha sido contratada verbalmente, inclusive participei como contadora de história na festa de encerramento do ano letivo onde fui apresentada como a mais nova integrante daquele grupo.

Mais uma vez a vida me surpreendeu, em Janeiro, no dia 12 estava eu me preparando para ir fazer exame admissional quando o telefone tocou me chamando para fazer uma entrevista no [XXXX] no período da tarde e eu fui pensando: é só uma entrevista, lá ninguém me conhece. (Digo isso, porque na escola onde eu tinha sido chamada antes a coordenadora pedagógica me conhecia porque também fazia parte da Rede Municipal, ela trabalhava na área de formação continuada).

Pois não é que sai de lá contratada! O que pesou em escolher entre uma escola particular e a outra, já que a diferença de salário era mínima foi o “nome” da escola (Achei que lá eu poderia aprender mais) e o fato (Não serei hipócrita) de que meus filhos que já estavam entrando no E.F. II seriam bolsistas, a outra escola só trabalhava até o 9º ano.

Maria percebeu de imediato a diferença no relacionamento com as mães das crianças: como ela era nova na escola, havia desconfiança quanto a sua competência para trabalhar com estas crianças, pertencentes à classe social distinta daquelas que frequentam as escolas públicas em que já trabalhava. A preferência das mães pela professora mais experiente produz um ambiente sobrecarregado e Maria, já no primeiro mês, pensa em

⁶⁸ Uma hipótese para explicar esta adesão pode ser o fato de Maria ter sido minha aluna no curso superior e ter estudado comigo a Pedagogia Freinet.

abandonar o emprego. Ela permaneceu na escola porque esta oferece vagas para os filhos dos seus professores. Em seu caso, os filhos haviam sido selecionados para matrícula numa escola técnica, mas abriram mão de suas vagas para estudarem na escola em que a mãe começava a dar aulas:

...o que eu faria com meus filhos que já tinham prestado processo seletivo em uma escola Técnica(ETE) e aberto mão da matrícula? Colocaria-os para estudar em qualquer lugar? Não, eu não podia fazer isso, a escolha tinha sido minha.

Ao contrário, a professora Cecília se mostra orgulhosa pelo convite para

...trabalhar e ajudar a organizar a escola, já que os mantenedores só estavam acostumados com o Ensino médio. Acho que deu certo, porque ainda trabalho na escola. Adorei fazer parte de uma escola que estava iniciando e poder contribuir um pouco com as minhas idéias.

Já experiente com escolas apostiladas, tem um lema na relação com as mães:

Uma vez uma mãe me disse algo que nunca mais saiu da minha cabeça e posso dizer que a uso como estratégia até hoje: "Criança feliz, mãe feliz."

Em suas respostas é visível o modo como uma e outra encaram o exercício profissional nesta escola: Cecília parece sentir-se em casa, em seu território e vem de uma escola particular (que estava fechando por problemas financeiros) para ajudar outra escola particular, sabe que neste ambiente é preciso agradar os pais e agradar os pais numa escola apostilada é ensinar o que a apostila manda; Maria assume um emprego e nele permanece em função de uma de suas vantagens⁶⁹. No jogo de imagens discursivas, desde o começo Cecília se coloca em lugar de superioridade e autoconfiança: ela já era uma profissional antes mesmo de chegar à escola; Maria, ao contrário, era uma profissional em início de carreira e, conseqüentemente, menos autoconfiante, mas crítica em relação às escolas particulares:

No primeiro mês tinha vontade de pedir demissão, mas devagar fui me adaptando (Não sem sofrimento). As mães que antes me olhavam desconfiadas, devagarinho foram me conhecendo e vendo que podiam confiar no meu trabalho. Escola particular, infelizmente, tem essa história, só os mais velhos de casa é que sabem dar aula.

69 A oferta de vagas para filhos de professores em escolas particulares é resultado de uma luta da categoria através de seus sindicatos e é comum em quase todas as cidades paulistas.

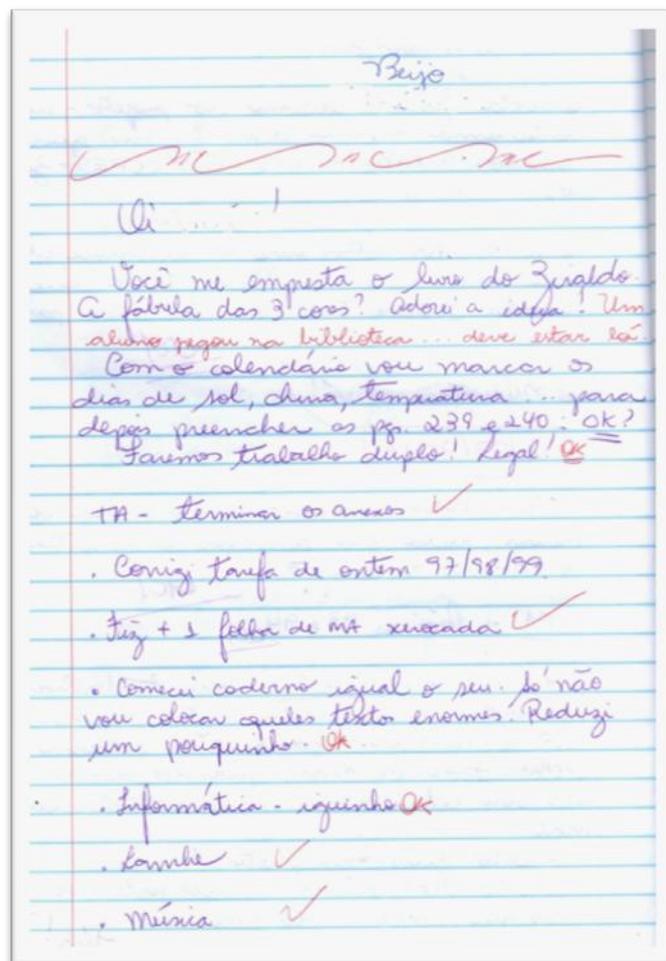
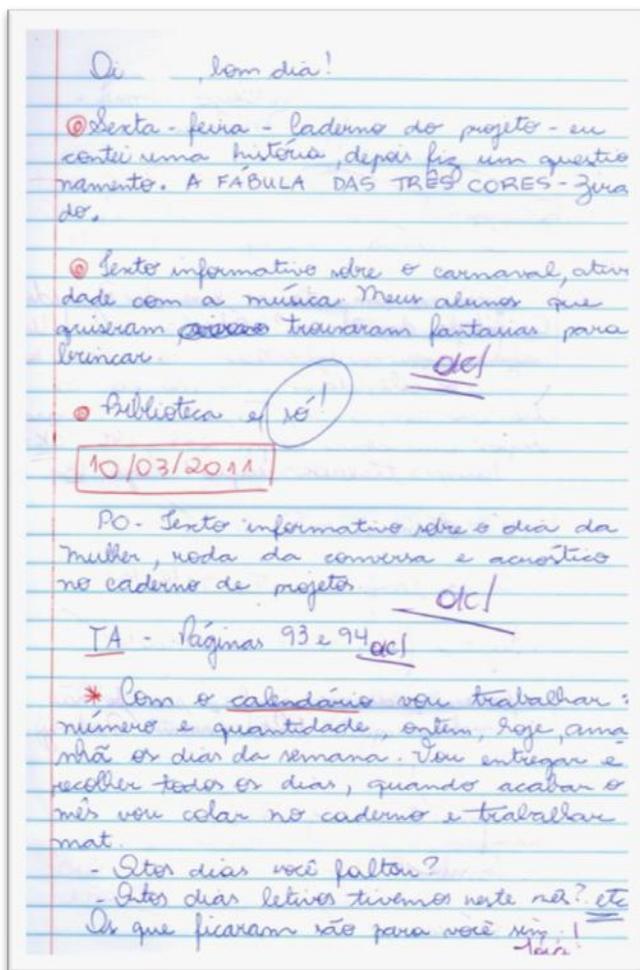
Maria, ao ingressar nesta escola, enfrenta problemas típicos daqueles do início de carreira. Lima (2004, p. 88) já havia anotado que

... as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a “novidade” da situação de ensino enfrentada. Assim, as características anteriormente mencionadas podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira, como lembra Marcelo Garcia (1999, com base em Burke, Fessler e Christensen)⁷⁰.

Esta diferença de lugares sociais das duas professoras já havia aparecido quando das ações em sala de aula: nos primeiros bilhetes trocados, cabia à Professora Cecília indicar as páginas da apostila que Maria deveria vencer para sua turma estar nas mesmas condições daquela pela qual Cecília respondia. Tratava-se de manter as duas turmas uniformemente trabalhando as mesmas lições da apostila. A experiência mais ampla de Cecília e sua confiança de que o trabalho de acompanhar o que propunha o sistema lhe dava autoridade para tal. Maria, como vimos, diz “*fui me adaptando (Não sem sofrimento)*”.

À medida que vão se alterando as práticas, por sugestões da coordenação e pela elaboração conjunta de outras atividades que iam além da apostila, é Maria quem assume a liderança e Cecília passa a pedir livros emprestados, a seguir indicações, a pedir auxílio. Maria se mostra criativa, por exemplo, no uso do calendário. Cecília aproveita a ideia para usar o calendário, mas anotando outros fenômenos, como mostram os bilhetes trocados entre elas já em 2011:

70 A obra referida pela autora é: MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

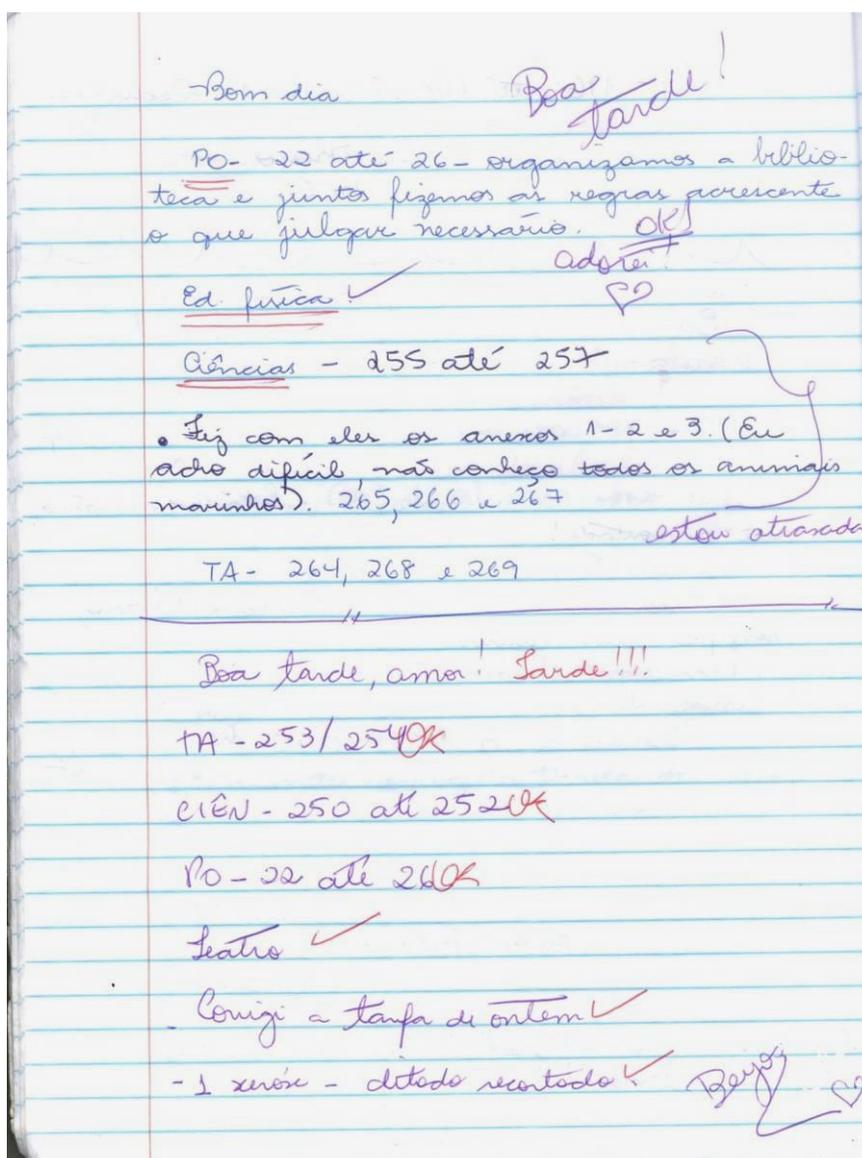


Sobre o trabalho com apostilas

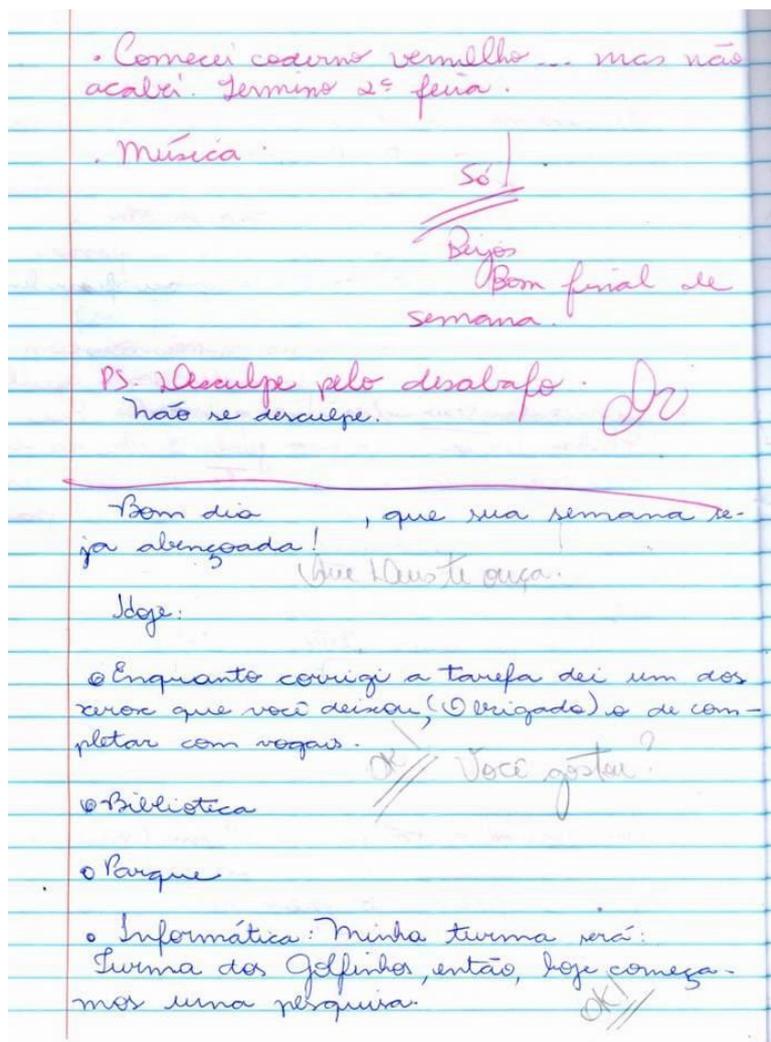
Como vimos, a tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos mantenedores de escolas privadas para a realização de parcerias com sistemas de ensino. Buscam instaurar na escola uma uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar “desigualdades” de conhecimento entre as crianças e as turmas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, o sistema apostilado restringe a autonomia dos professores frente à organização do trabalho pedagógico. Necessidades locais ou iniciativas próprias ficam em segundo plano.

A preocupação em realizar as tarefas previstas pela apostila parece ser uma constante quando se manuseia o caderno de troca de correspondência entre as professoras, como mostram os bilhetes abaixo. No bilhete de 2009 (ano anterior a meu ingresso na escola), seguir a apostila é o único assunto; no bilhete de 2010 já aparece atividade extra apostila que as professoras começam a trocar entre si:

BILHETE (CADERNO (1) 2009)



BILHETE (CADERNO (2) 2010)



É interessante ressaltar a diferença entre as duas professoras face ao uso de apostilas. Enquanto Cecília, que já trabalhara em outra escola particular apostilada, parece considerar adequado seu uso, precisando apenas adaptar-se ao sistema de sua nova escola; Maria, que somente começa a trabalhar com apostila depois de anos de profissão, é veemente ao responder sobre o assunto:

Não, nunca! Isso foi horrível para mim, tiraram minhas asas, principalmente porque no começo eu tinha medo de ousar, não podia perder meu emprego, meus filhos não podiam a ficar sem escola no meio do ano. Foi muito difícil e triste. O que antes eu achava que era muito fácil, porque para o professor que se satisfaz em seguir uma apostila não tem trabalho nenhum é só ver em que página parou e continuar no dia seguinte, passou a ser um pesadelo eu estava presa!

Com cautela comecei a usar mais o caderno e levar para a coordenadora pedagógica atividades complementares o que para minha surpresa foi bem aceito pela direção, não pelos professores. Quanto não escutei:

- *Temos que acabar a apostila, estamos atrasadas!*

- *Para de inventar tanto!*

Nesta passagem a professora Maria mostra também o que a incomoda no uso das apostilas: sentir-se “presa”. O que antes lhe parecia uma forma fácil de trabalhar “*para o professor que se satisfaz em seguir uma apostila não tem trabalho nenhum é só ver em que página parou e continuar no dia seguinte*” torna-se um pesadelo. Ressalto ainda que esta professora, desde seu ingresso na escola, um ano antes de eu assumir a coordenação pedagógica, já tentava ir além da apostila e trazia outras atividades para seus alunos. Em sua opinião:

Acho triste para o professor acomodado e para os pais que confiam só em livros prontos e “sistema” de ensino. Para quem enxerga que a apostila não é manual e encontra espaço para poder ousar é MAIS OU MENOS tranquilo, porque não fiquem vocês pensando que você pode só usá-la como apoio. Você deve “completá-la” inteira, preenche-la. (Que triste escrever isso).

Reencontra-se aqui, mais uma vez, a crítica ao uso da apostila como única fonte de planejamento e execução das aulas. Para Maria, o professor que faz isso é acomodado. Os pais, que cobram o trabalho com a apostila, confiam não na escola, nos professores e nos seus filhos, mas no sistema de ensino e em seu sucesso. E é este sucesso que eles querem para seus filhos: a aprovação em futuros vestibulares, ainda tão distantes destas crianças.

Cecília, ao contrário, defende ponto de vista distinto: trabalhar com apostila não é fácil:

Para se trabalhar com apostilas é preciso estudar muito e entender o que está escondido em cada exercício, porque os conteúdos aparecem rapidamente em cada página e é preciso encontrá-los para trabalhar com os alunos. Quem não está acostumado, acredita que o apostilado é fraco e sem conteúdo. O único ponto negativo do apostilado é o tempo, às vezes precisamos de mais tempo com a apostila para dar “conta” de todos os conteúdos.

Em outra passagem, no entanto, esta mesma professora diz:

Planejo as minhas aulas diariamente, porque durante as aulas é necessário perceber qual foi o interesse principal que a classe teve sobre o assunto trabalhado e procurar diferentes estratégias para surpreendê-los no outro

dia. Também gosto de deixar sempre uma atividade paralela preparada no caso do assunto não for bem aceito.

Como ela mantém atividade paralela preparada, coloca-se a dúvida: o tempo fixado pelo sistema para “vencer a apostila” é insuficiente, ou a insuficiência provém das atividades paralelas realizadas efetivamente em aula? Considerando a destinatária da entrevista, o jogo de imagens que comanda o dizível, pode-se atribuir a referência a outras atividades e a outras estratégias além daquelas previstas na apostila como consequência do período em que tal atitude foi incentivada e já faz parte da memória discursiva da professora.

Nos bilhetes abaixo, relativos a 2010 e 2011, pode-se observar que as atividades paralelas foram ganhando maior espaço, mas sempre permanece o uso da apostila que dá nome à própria escola.

BILHETE (CADERNO (2) 2010)

Adorei - Vou pedir papéis de tangran
 ⊕ Montagem livres com peças de tangran
 ⊕ Uma ficha de animal da mata atlântica por aluno utilizando o anexo da apostila mesmo.
 Acho que isso tá bem demais!!!
 Beijos Adorei
 Amiga, em casa disse, vou fazer a lista de materiais e deixar p/ vocês apontar o que quiser. Pode ser? Leide!!!
 Vou mandar uma sala com atividades diversas feitas pelos alunos.
 Beijos
 Heji
 TA - Folha revocada idem (LH)
 - Lerei o texto de ontem - Produção no caderno aqui e corrigi também (LH)
 Beijos

BILHETE (CADERNO (2) 2011)

6
 Oi amiga! Tudo bem? Indo...
 Eu estou indo bem devagar com tudo!
 A minha turma é bem diferente esse ano, não consegue dar conta de tudo que planejo.
 Vamos tentando... É...
 TA - página 20 ✓
 - Corrigi tarefa de ontem 1026103
 - Caderno - peguei um seu emprestado (DEIXOU MUITO!) apenas corrigi - vou terminar amanhã, tá?
 - Po - pp 105 (Quais alunos reclamam? Não.)
 - Artes - desenho da letra do nome ✓
 Beijos
 abraço
 Obrigada pela matiz P3 OK
 Li esse livro p/ os meus alunos. Eu tenho muitas Massas na sala. Um abraço Leide.

Nas respostas das professoras, aparece esta mudança de perspectiva, Maria chegando a afirmar que sua prioridade é outra: não acompanha a apostila como indicador fundamental de suas ações:

Vejo o que a apostila propõe, faço as atividades dela, mas não como prioridade, levo o que acho que falta. A apostila pula fase, nivela os alunos, isso é um pecado!

[...]

Levo atividades que façam com que caminhemos juntos, não no mesmo ritmo e com as mesmas exigências, mas juntos, sem deixar ninguém para trás. Antes de exigir produções de textos e respostas discursivas individuais sou escriba deles e não acho que estou dando respostas prontas. (...) Gosto de fazer reescritas, produções coletivas onde todos participam e decidem juntos o que queremos escrever (...)

Cecília também aponta para novas estratégias:

Todas as estratégias são bem vindas quando se trata de alfabetização. Mas acredito que tudo que a criança vivenciar fica mais fácil de perceber o erro e de aprender.

Sobre as mudanças de perspectivas introduzidas

Não há na entrevista nenhuma pergunta sobre o trabalho de coordenação que exerci neste um ano e meio. Maria, no entanto, encerra seu texto com uma mensagem direta para mim, na forma de observação ou um pós-escrito:

Obs: Tânia, você foi minha professora já na faculdade, mas foi um dos exemplos que sigo e que não me fazem desistir de ser EDUCADORA. Quero ser JEQUITIBÁ, eucaliptos se tem aos montes. Obrigada por ter feito de mim uma pessoa melhor em todos os aspectos. À você me curvo, reverencio e agradeço eternamente e mais importante que isso, multiplique seu trabalho por mais ou menos 50 pessoas por ano e veja como você faz esse mundo melhor do que encontrou. Te amo!

Em resposta à questão sobre o que considera mais importante como professora, Maria diz, em letras garrafais: *“A OBRIGAÇÃO, A CRENÇA E OBJETIVO DE TORNAR ESSE MUNDO MELHOR DO QUE EU ENCONTREI!”*, penso que meu trabalho com ela encontrou

terreno já fértil e propenso a atividades mais criativas, num exercício profissional mais autônomo. Parece que os objetivos das duas professoras são, politicamente, distintos. A aparente neutralidade de Cecília é consequência de sua própria história profissional, com opção pelo ensino particular; o engajamento de Maria parece ter origem em suas próprias condições sociais, que lhe impuseram um percurso profissional tenso e denso.

O trabalho de coordenação pedagógica, tal como aquele aqui relatado, depende crucialmente dos sujeitos com que trabalha: as opções dos professores, como ensinou já Paulo Freire, são essenciais e se desvelam em suas ações práticas. Quando estas opções caminham em direções distintas, na relação coordenadora/professora, tudo indica que somente a relação hierárquica leva a mudanças de atitudes que contradizem convicções, especialmente numa escola particular.

Retomando Bakhtin e a relação com a alteridade, Cecília representou o meu outro mais distante, enquanto Maria representou o outro próximo. O silêncio de Cecília a propósito das mudanças ocorridas durante o período aqui estudado é extremamente significativo. Neste sentido, aceitando a tese bakhtiniana de que a constituição das consciências é sócio ideológica porque sócio (Bakhtin/Voloshinov, 1982), o trabalho proposto e realizado foi mais difícil para Cecília do que para Maria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos aprendizes, às vezes com a pretensão de mestres e ocultando de bom grado, a nós mesmos, as nossas imperfeições e as nossas impotências. (Freinet, 1988, p.112)

Este trabalho se compõe dos sentidos produzidos por mim a partir do meu encontro com os *outros* que foram as professoras, diretores, alunos e pais de alunos de uma escola pertencente a um sistema de ensino apostilado. Como é ao mesmo tempo uma narrativa e uma reflexão sobre uma ação determinada e realizada sem pretensões investigativas, mas profissionais, este é um estudo duplamente marcado pela singularidade: porque é um trabalho específico num determinado momento e numa determinada escola e porque este trabalho executado foi retomado por mim, em dois papéis distintos, de investigada e investigadora, a partir dos documentos que a prática gerou (e que foi possível recuperar). Qualquer generalização, portanto, seria inadequada. No entanto, o estudo procede e valoriza a experiência, cujo desperdício vem sendo criticado desde Benjamin (2000) em seu estudo sobre o narrador. Como do narrado é possível extrair lições e como estas somente têm o valor de indicações para outras experiências, nestas considerações finais apresento algumas das aprendizagens obtidas no percurso da prática e da reflexão sobre a prática.

Nesta experiência, mesmo sendo numa escola pertencente a um sistema de ensino apostilado, houve espaços de atuação distinta daquela prevista pelos sistemas. Certamente no caso desta escola, as mudanças puderam acontecer também porque ela atende um grupo de alunos procedente das camadas sociais mais privilegiadas, o que permite à escola exigir mais em função de suas condições; por outro lado, se este é um facilitador, o vínculo com uma marca, o sistema, é muito forte como apelo comercial e os pais querem para seus filhos o sucesso que este sistema promete! No entanto, a introdução de algumas práticas diferenciadas, baseadas na Pedagogia Freinet, possivelmente resulta do fato apontado por Bernstein (apud Cortesão, 2002, p.56-57) de “a nova classe média só aceitar formas de

ensino mais flexíveis orientadas por regras menos explícitas e por um enquadramento menos forte (...) nos níveis mais baixos do Sistema Educativo”. Seria muito interessante verificar, em pesquisas futuras, as reações a mudanças no ensino médio apostilado, quando a preparação para o vestibular, a partir do qual se definem profissões futuras e, portanto, o sucesso no mercado de trabalho, se mudanças que alterassem o acompanhamento fiel das apostilas seriam aceitas, quer pelos pais, quer pelos próprios alunos. As “frinchas” do muro, parece, não preexistem fora dos contextos e precisam ser encontradas pelos coordenadores e professores que quiserem ultrapassar o *script* da transmissão eficaz e neutra de um conjunto arbitrário de conhecimentos e habilidades tomados como necessários ao sucesso no mercado, tal como se apresenta no mundo contemporâneo, em que vale a competitividade e a eficiência.

Pelo que mostrou a prática aqui narrada, o trabalho com professores deve ser sem imposição: neste caso, eles já estavam sob uma imposição, a do sistema e cumprir estas imposições lhes garantia sobrevivência – embora nenhuma descoberta. Mudar só é possível com o engajamento dos professores e eles devem ser seduzidos, conquistados para uma prática diferenciada. A partir das vivências e experiências aprendidas no cotidiano, percebia que nenhum avanço em busca de um trabalho mais autônomo aconteceria sem respeito e diálogo com as professoras. Criar conjuntamente possibilidades de ação parece ser o caminho quando os professores já estão submetidos à ordem do sistema, que lhes dá a tranquilidade de serem “bons professores” à medida que conseguem seguir corretamente o que exige o manual.

O trabalho coletivo e cooperativo entre a coordenação e as professoras, as professoras entre si e entre professores/alunos e entre todos, coordenação, professores e alunos, seguindo o princípio da cooperação de Freinet, se oferece como caminho mais adequado à ação da coordenadora pedagógica, pois é o coletivo que faz pensar; a reflexão vem da relação com a alteridade, já que esta funda as subjetividades. Dar preferência ao trabalho coletivo é uma forma de evitar a transformação do coordenador pedagógico ora

num confidente, ora num avaliador do professor, além de colaborar para o desaparecimento do isolacionismo em que vive o professor dentro da escola.

O trabalho do coordenador pedagógico é um trabalho de reconhecimento de colegas professores da escola que somente pode ser bem sucedido se o/a coordenador/a preencher algumas condições, que lhe facilitam o convívio com os professores. Entre estas condições, há o da autoridade, não obtida em função de relações hierárquicas, mas autoridade procedente da autoria, isto é, de a coordenadora também ter passado pelas experiências que propõe aos professores, ser autora de experiências. Um coordenador que nunca deu aulas, aos olhos de alguns professores, não sabe o que é uma sala de aula na prática e por isso todas suas recomendações serão interpretadas como mera “teoria”.

Além da experiência-autoria, o coordenador deve ter uma base sólida de formação, mas, sobretudo, deve ter uma base teórica e prática pela qual tenha optado para sustentar o que diz: neste sentido, minha experiência mostra que o engajamento com uma Pedagogia é essencial, mesmo quando o coordenador não pretende que todos a abracem: ele precisa ter fisionomia para ser visto e aceito pelos professores. Um coordenador sem fisionomia, sem palavra própria (como esquecimento da origem, como mostrou Bakhtin) não consegue ter sucesso diante dos professores.

A função do coordenador na escola, mais do que orientar individualmente os professores, é construir espaços de reflexão coletiva que permitam aos professores se reconhecerem e encontrarem apoio no grupo e na coordenação para tateios e vôos no trabalho pedagógico. O professor é prudente: precisa perceber que não está em areia movediça... O princípio de Freinet de soltar as mãos com os pés firmes é importante elemento neste processo.

A articulação entre teoria e prática passa pela mediação, pelo aprendizado com o outro e este pode ser o colega professor, o coordenador, o supervisor que, com conhecimentos teóricos e instrumentos práticos, coloca-se como interlocutor, a auxiliar no cálculo de horizonte de possibilidades das ações a serem desenvolvidas na aula. O

interlocutor ajuda a perceber as “frinchas”, ajuda nos conflitos com que o professor se defronta (angústias, medos, inseguranças), amplia os significados de que se apropria, ajuda a elaborar novos sentidos.

Numa experiência, nem todas as ações têm idêntico valor. Por exemplo, ao alterar em 2011 a exposição de final de semestre, trazendo para o exterior os trabalhos realizados efetivamente na aula, sem seguir um projeto específico cujos produtos foram feitos para serem mostrados, obtive uma socialização do currículo em ação a partir dos registros das crianças: é a escola se expondo, para além das quatro paredes da sala de aula. Significou abrir-se à avaliação externa: da sala para a própria comunidade interna da escola: as outras turmas, os outros professores e os pais dos alunos. Os produtos expostos desvelam momentos de superação, ainda que provisórios, da compartimentalização curricular, dos tempos e das áreas de conhecimento. Certamente essa mudança teve maior peso na prática efetiva de aula do que a tentativa de os professores reformularem seu planejamento.

O trabalho numa escola específica é também um processo de construção de identidade do professor, pois é na escola, junto aos alunos, que nos tornamos professoras; é a partir dela que vamos construindo nossa identidade como tal. A construção desta identidade irá depender de diferentes fatores e está condicionada à estrutura social e histórica de cada contexto. Para Freinet, o fundamento da escola era atribuído ao trabalho:

O que suscita e orienta o pensamento dos homens, o que justifica o seu comportamento individual e social, é o trabalho em tudo quanto ele tem actualmente de complexo e de socialmente organizado, o trabalho, motor essencial, elemento de progresso e de dignidade, símbolo de paz e de fraternidade. (Freinet, 1974,p.169)

Na escola o professor vai criando sua identidade, não sem angústia. O sujeito não tem existência fora do ambiente social, necessita do outro para se constituir. E assim a profissão docente está sempre em transformação; cada acontecimento na escola, na aula, obriga os professores a uma nova ação e esta ação é mediada por instrumentos. No que diz respeito à construção da identidade profissional de docentes,

(...) Gatti (1996) alerta para a necessidade de perceber a ação tanto dos sujeitos construtores quanto das circunstâncias em que tal construção ocorre.

Enfim, as convicções dos docentes, seus desejos, expectativas diante da atividade profissional, o repensar sobre as práticas pedagógicas, a formação docente, sua função social, experiências pessoais, constituem-se, também, em elementos que contribuem para a construção da identidade profissional. Esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular. (Burnier et alii, 2007, p.348)

Foi no espaço desta escola que busquei possibilidades de trabalho e fui me constituindo coordenadora junto aos outros, criando a minha identidade. Nesta pesquisa não busquei a verdade dos acontecimentos, mas narrei algumas ações que foram possíveis desenvolver em um espaço nem sempre harmonioso. Ao narrar o processo vivido junto às professoras percebi que construímos juntas conhecimentos sobre o como atuar na coordenação pedagógica.

No exercício prático de um ano e meio, tentamos sair do papel de “tradutores”, isto é, de professores que explicam bem, com clareza, tornando inteligíveis os conteúdos curriculares compartimentalizados e fixados numa apostila, para “possibilidade de se assumir também como actor interveniente e criador no processo educativo e social” (Cortesão, 2002, p. 74-76). Nem sempre fomos bem sucedidas. A construção da autonomia e a recuperação do prazer de dar aula e tornar esta como um acontecimento na vida dos alunos é sempre uma possibilidade, um horizonte. Como diz Freinet:

(...) dar aulas do alto da cátedra, marcar deveres, corrigir, vigiar – sem respirar – classificar e recompensar com uma boa nota ou com um “santinho”, essa é a função que se tem reservado desde sempre ao professor primário e cuja tradição nos tem marcado com uma tara desumana, perigosamente inscrita nos reflexos quase naturais de quem pretende ensinar as crianças. (Freinet, 1973, p.113)

Fugir desta “tara desumana”, para reconstruir outra imagem: este foi o tateio, necessário para construir outra escola, mesmo quando esta escola se destina a filhos da nova classe média urbana, como era o caso. Tratou-se, aqui, de pensar uma ação de

coordenação pedagógica pronta a caminhar junto com as professoras para ajudá-las no percurso cotidiano de transformar as crianças em seres humanos capazes de pensar e dar sentido a vida, com mais respeito e cooperação com o outro.

(Burnier, et.al., 2007)

REFERENCIAS

AMORIN, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campinas: Autores Associados, Campo Grande: UFMS, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Também é citada a edição anterior, de 1992.

_____ **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro : Forense, 2008.

_____ **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo : Hucitec, 1982.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. in. _____ Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo : Brasiliense, 2000

BORGES; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 74, p. 11-26, 2001

BOGDAN & BIKLEN. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.

BOUKHARAEVA, L.M. **Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin**. Ijuí : Editora da Unijuí, 1997.

BURNIER et alii. **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 35, maio/ago 2007, p.343-358

CABRAL, Maria Inês Cavaliere. **De Rousseau a Freinet ou da Teoria a Prática**. São Paulo: USO, 1975. Dissertação de Mestrado.

CALHEIROS, Raquel Elesbao. **O Desenvolvimento, a Penetração e a pratica da Pedagogia Freinet no Município de Santa Maria-RS**. Guarapuava: PPGE-Unicentro,1989. Monografia.

CANAL, Meire Fiuza. **De carta em carta**. São Paulo : Editora Dedo de Prosa, 2011.

CAVALCANTI, M.M.S.T. **O Resgate de celestin Freinet – A escola do povo**. Fortaleza: Governo de estado do Ceara – Secretaria da Cultura, do Turismo e do Desporto, 1980.

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. In. D'Ávila, C. (org). *Ser professor na contemporaneidade. Desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2009

CLARK, K. e HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CORTESÃO, L. **Investigação-Acção- um convite a práticas cientificamente transgressivas**. (mimeo). Porto: Universidade do Porto. Apresentado em Seminário em Recife, dez 2004, Centro Paulo Freire_ - Estudos e Pesquisas.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2002.

D'ÁVILA, C. **Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitária docente**. In. D'Ávila, C. (org.). *Ser professor na contemporaneidade. Desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

EZPELETA e ROCKWEL (1986). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989

FERREIRA, G. M. **Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano da escola como formação continuada.** Dissertação de mestrado. UNICAMP, FE. Campinas, SP, 2004.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autentica, 2000.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão.** São Paulo: Cortez, 1998.

FREINET, C. **A educação do trabalho.** Trad. Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

-----, C. **Ensaio de Psicologia Sensível.** Tradução de Cristiane Nascimento e Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

-----, C. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Editorial Estampa. Lisboa, 1975.

-----, C. **Para uma escola do povo.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, E. **Nascimento de uma pedagogia popular: Os métodos Freinet.** Editorial Estampa. Lisboa, 1978.

FREINET, E. **O itinerário de Celestin freinet.** Livre expressão na Pedagogia Freinet. Rio de Janeiro. Francisco Alves editora. 1979

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

-----, P. Educação: **O sonho possível.** In: O educador: Vida e Morte. Carlos R. Brandão (Org). Rio de Janeiro: Graal. 5ªEd.

FREITAS, M. T. A. "Discutindo sentidos da palavra "intervenção" na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In. Freitas, M.T.A e Ramos, B. S. (orgs). **Fazer Pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora : Ed. UFJF, p. 13 a 24. 2010

FREITAS, M. N. C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 155- 172, mar. 2003.

GERALDI, C. M. **A formação inicial e continuada do professor das series iniciais da Educação Básica: principais problemas e perspectivas.** Texto apresentado em Seminário em Brasília. (1994)

-----, C M G. **A formação inicial e continuada do Professor das séries iniciais da educação básica:** principais problemas e perspectivas Texto apresentado no Seminário Nacional de Formação do professor – MEC – agosto de 1994.

-----, C.M.G. **As muitas dobras do cotidiano escolar.** In. IDEIAS. Nº 23, Sec de Educação de SP, 1993)

GERALDI, J. W. (2010); **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

-----, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2 ed. São Paulo. Cortez, 2001.

-----, T. R. e GERALDI, J. W. **Bakhtin e Freinet: a educação sob um olhar estético.** Rodas de conversa Bakhtinianas. São Carlos 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência .** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.p.21).

-----, J. **Paradoxos da auto-consciência,** In Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

-----, J. **Agamenon e o seu porqueiro:** notas sobre, In Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

-----, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.p.21).

-----, J. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes. 1995.

LAURINDO, T. R. **Lorelai**. *Uma experiência de inclusão*. Dissertação de mestrado em Educação, Unicamp, 2003.

LUDKE, M & ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA, C. E. S. **Indústria cultural e o sistema apostilado**: a lógica do capitalismo. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001

NUNES, A. **Freinet**: Atualidade pedagógica de uma obra. Edições ASA. Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, A. M. E. M. M. **Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro. Papeis e Copias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

RABELLO, R. S. **Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é**: arte e ludicidade na formação do professor. In. In. D'Ávila, Cristina (org) Ser professor na contemporaneidade. Desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba : Editora CRV, 2009.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**. *Evolução histórica e atualidades*. São Paulo : Scipione, 1989.

SONNEVILLE, J. J. **Histórias de aprendiz e protagonismo discente**. In. D'Ávila, Cristina (org) Ser professor na contemporaneidade. Desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba : Editora CRV, 2009.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis RJ : Vozes.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXO I

O quadro de horário das aulas, transcrito abaixo, relativo ao ano letivo de 2010 demonstra esta troca constante do professor, segundo a disciplina, nas turmas de crianças de 4º. ano:

Grade horária dos 4º. e 5º. Anos - 2011

Segunda-feira

| <u>4º. Ano 1</u> | <u>5º. Ano 1</u> | <u>5º. Ano 2</u> |
|------------------|------------------|------------------|
| Matemática | Matemática | Hist/geo |
| Matemática | Hist/geo | Matemática |
| Música | Português | Ciências |
| Português | Ciências | Ed. Física |
| Ciências | Inglês | Orient. Ed. |

Terça-feira

| <u>4º. Ano 1</u> | <u>5º. Ano 1</u> | <u>5º. Ano 2</u> |
|------------------|------------------|------------------|
| Inglês | Hist/geo | Português |
| Português | Hist/geo | Musica |
| Hist/geo | Matemática | Português |
| Hist/geo | Português | Artes |
| Matemática | Orient. Ed | Hist/geo |

Quarta-feira

| <u>4º. Ano 1</u> | <u>5º. Ano1</u> | <u>5º. Ano 2</u> |
|------------------|-----------------|------------------|
| Matemática | Hist/geo | Inglês |
| Orientação Ed. | Português | Hist/geo |
| Hist/geo | Matemática | Português |
| Hist/geo | Português | Matemática |
| Ed. fisica | Português | Hist/geo |

Quinta-feira

| <u>4º. Ano 1</u> | <u>5º. Ano1</u> | <u>5º. Ano 2</u> |
|------------------|-----------------|------------------|
| Português | Ed. fisica | Ciências |
| Ciências | Português | Matemática |
| Robótica | Ciências | Português |
| Português | Ciências | Robótica |
| Português | Matemática | Ciências |

Sexta-feira

| <u>4º. Ano 1</u> | <u>5º. Ano 1</u> | <u>5º. Ano 2</u> |
|------------------|------------------|------------------|
| Ciências | Artes | Português |
| Artes | Ciências | Português |
| Matemática | Português | Matemática |
| Português | Matemática | Ciências |
| Matemática | Robótica | Matemática |

ANEXO II

Quadro de Turmas, Professores e Alunos no ano letivo de 2010

| TURMAS | PROFESSOR (A) | QUANTIDADE DE ALUNOS |
|----------------------------|---|-----------------------------|
| 1º.ANO 1 MANHÃ | 1 professora (polivalente) 1 professora de Educação física. 1 professora de música. 1 professora de inglês. | 18 alunos |
| 1º. Ano 2 TARDE | 1 professora (polivalente) 1 professora de Educação física. 1 professora de música. 1 professora de inglês. | 21 alunos |
| 2º. Ano 1 MANHÃ | 1 professora (polivalente) 1 professora de Educação física. 1 professora de música. 1 professora de inglês. 1 professor de teatro. | 20 alunos |
| 2º. Ano 2 TARDE | 1 professora (polivalente) 1 professora de Educação física. 1 professora de música. 1 professora de inglês. 1 professor de teatro. | 15 alunos |
| 3º. Ano 1 MANHÃ | 1 professora (polivalente) 1 professora de Educação física. 1 professora de música. 1 professora de inglês. 1 professor de teatro. | 25 alunos |
| 3º. Ano 2 TARDE | 1 professora (polivalente) 1 professora de Educação física. 1 professora de música. 1 professora de inglês. 1 professor de teatro. | 17 alunos |
| 4º. Ano 1 | 1 professora de português 1 professora de História e Geografia. | 22 alunos |

| | | |
|--------------------------------------|---|-----------|
| MANHÃ | <p>1 professora de Ciências e matemática.</p> <p>1 professora de Artes</p> <p>1 professora de música.</p> <p>1 professora de Educação física.</p> <p>1 professora de inglês.</p> <p>1 professor de robótica</p> | |
| 4º. Ano 2 TARDE | <p>1 professora de português</p> <p>1 professora de História e Geografia.</p> <p>1 professora de Ciências e Matemática.</p> <p>1 professora de Artes</p> <p>1 professora de música.</p> <p>1 professora de Educação física.</p> <p>1 professora de inglês.</p> <p>1 professor de robótica</p> | 16 alunos |
| 5º. Ano 1 MANHA | <p>1 professora de português</p> <p>1 professora de História e Geografia.</p> <p>1 professora de Ciências.</p> <p>1 professora de Matemática.</p> <p>1 professora de Artes</p> <p>1 professora de música.</p> <p>1 professora de Educação física.</p> <p>1 professora de inglês.</p> <p>1 professor de robótica</p> | 20 alunos |
| 5º. Ano 2 MANHA | <p>1 professora de português</p> <p>1 professora de História e Geografia.</p> <p>1 professora de Ciências</p> <p>1 professora de Matemática.</p> <p>1 professora de Artes</p> <p>1 professora de música.</p> <p>1 professora de Educação física.</p> <p>1 professora de Inglês</p> <p>1 professor de robótica</p> | 25 alunos |

ANEXO III

Inventário de Dados da Pesquisa

| SUB-CÓDIGO | IDENTIFICAÇÃO | DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS |
|------------------------------------|---|---|
| CÓDIGO: EP | | |
| ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS | | Entrevista realizada com os sujeitos envolvidos na investigação em foco, em momento posterior aos dados de campo coletados, quando decidi tomá-los como “dados de investigação”. |
| EP(1) Entrevista | Professora do 2º ano do Ensino Fundamental da escola sob estudo, com 8 anos de trabalho nessa escola. | 2011 Por decisão das professoras, o roteiro foi entregue e elas responderem por escrito, já que preferiram à entrevista oral. |
| EP(2) Entrevista | Professora do 2º ano do Ensino Fundamental da escola sob estudo, com 2 anos de trabalho nesta escola. | 2011 Tabulação de dados – produzida no software Microsoft Excel – de avaliação realizada com estudantes em setembro de 1997. Material impresso. 26p. |
| RE Roteiro da Entrevista | Roteiro da entrevista entregue às professoras (1) e (2) | 2011 Roteiro de avaliação realizada com professoras da Educação Infantil. Material impresso. 1p. |
| CÓDIGO CA | | |
| CA (1) CA (2) | Caderno (1) e Caderno (2) | 2009 a 2011 Dois Cadernos de 100p, contendo correspondências trocadas pelas professoras (1) e (2), que trabalhavam em períodos contrários (manhã ou tarde) durante os anos letivos 2009, 2010, 2011. A data de início dos registros é de 27/01/2009 e segue até 26/06/2011. |

| CÓDIGO CACP | | |
|--------------------|---|---|
| CACP(3) | Caderno da Coordenadora Pedagógica da Escola (da própria investigadora). | Anotações das orientações individuais e coletivas feitas pela Coordenadora Pedagógica da Escola. De fevereiro a dezembro de 2010. |
| CACP(4) | Caderno da Coordenadora Pedagógica da Escola (da própria investigadora). | Anotações das orientações individuais e coletivas feitas pela Coordenadora Pedagógica da Escola. De fevereiro a dezembro de 2011. |
| CÓDIGO MP | | |
| MP (1) | MANUAL DO PROFESSOR do Sistema de Ensino "A". Foco no material referente ao 2º ano. | Ensino Fundamental: língua portuguesa, matemática, história, ciências. São Paulo: Anglo, 2005, Vários autores. Obra em 4 volumes para alunos do 1º ao 5º ano. Suplementado pelo Manual do Professor. |
| CÓDIGO EM | | |
| -- | E-mails | 2010 e 2011 Documentos contendo os e-mails que foram trocados entre as professoras, direção com a coordenadora pedagógica (e investigadora). |
| CÓDIGO F | | |
| Fotografia | | Fotografias tiradas na IE por mim durante o trabalho realizado nesta instituição. |
| F1 | Fotografia | Data Fotografia colorida, 15x10cm, tirada de uma |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| F2 | Fotografia | Data Fotografia colorida, 15x10cm, tirada de |
| F3 | Fotografia | Data Fotografia colorida, 15x10cm, tirada em uma |
| CÓDIGO QUADROS | | |
| QHOP (1) | QUADRO dos HORÁRIOS DE Orientação Pedagógica Individuais, de GRUPO, e com os PAIS. | <i>Quadro de Distribuição do tempo semanal da Coordenadora Pedagógica dedicado às orientações das professoras, bem como a encontros com os pais dos alunos.</i> <i>Anos 2010 e 2011</i> |
| QDA (1) | QUADRO DISTRIBUIÇÃO das AULAS dos diferentes COMPONENTES CURRICULARES na semana. | 1º Semestre/2010 |
| QDA (2) | QUADRO DISTRIBUIÇÃO das AULAS na semana, reorganizados pela CP a partir do 2º Semestre/2010. | 2º Sem/2010 e 1º Sem/2011. |
| QDQ(1) | QUADRO DISTRIBUIÇÃO das Apostilas/livros por Quadrimestres | 2010 – elaboração da escola antes do início do Calendário letivo. Denominado como “PLANEJAMENTO ANUAL”. |
| QDQ(2) | Reelaboração do Quadro de DISTRIBUIÇÃO das Apostilas/livros por Quadrimestres | Segundo Semestre/2010. |

| CÓDIGO AV | | |
|-------------------|--|---|
| AV(1ºAno) | Relatório de Avaliação Individual dos alunos do 1º Ano, distribuídos por quadrimestres. | Implementação de nova forma de acompanhamento da aprendizagem das crianças, independente de provas. 2010 e 2011 |
| AV(2º Ano) | Relatório de Avaliação Individual dos alunos do 2º Ano, distribuídos por quadrimestres. | Implementação de nova forma de acompanhamento da aprendizagem das crianças, independente de provas. 2010 e 2011 |
| AV(3º Ano) | Relatório de Avaliação Individual dos alunos do 3º Ano, distribuídos por quadrimestres. | Implementação de nova forma de acompanhamento da aprendizagem das crianças. 2010 e 2011 |
| AV(4º Ano) | Relatório de Avaliação Individual dos alunos do 4º Ano, distribuídos por quadrimestres. | Implementação de nova forma de acompanhamento da aprendizagem das crianças. 2010 e 2011 |
| AV(5º Ano) | Relatório de Avaliação Individual dos alunos do 5º Ano, distribuídos por quadrimestres. | Implementação de nova forma de acompanhamento da aprendizagem das crianças. 2010 e 2011 |
| CÓDIGO PPP | | |
| PPP (1) | Cronograma de Eventos do 2º Semestre. | 6 slides- Julho de 2010. |
| PPP (2) | Roteiro Explicativo do Replanejamento | 17 slides. 26/julho / 2010 |

ANEXO IV

ENTREVISTAS-QUESTIONÁRIO, REALIZADAS POR ESCRITO⁷¹

ENTREVISTA 1

Nome: CECÍLIA

Idade: 45 anos

1. Qual sua formação? Quantos anos atua no magistério?

Eu me formei no magistério com especialização em Química e depois fiz faculdade de Educação Artística plena em Artes plásticas.

2. Atuou ou atua em outras escolas?

Atualmente só trabalho em uma escola, mas já trabalhei em dois períodos e minha experiência me ensinou que trabalhar em dois períodos, um fica prejudicado. Nosso trabalho não é difícil e nem exaustivo, mas requer disciplina, empenho e dedicação. Por isso dedico tudo isso a uma única escola.

3. Conte um pouco sobre o início de sua carreira como professora.

O início da minha carreira foi bem tranquilo, depois de perceber que a minha vocação era essa mesmo. No início do terceiro ano de magistério fui chamada para dar aula em uma escolinha pequena chamada Cazusa e depois de dois anos entrei no Insa, uma grande e tradicional escola de Araras, onde fiquei 12 anos. Durante esse tempo dei aula na rede estadual de Artes e na rede municipal na Educação Infantil. Mas como disse antigamente, trabalhar em dois períodos não foi bom para mim, então optei pela rede particular onde estou até hoje.

4. Descreva, um pouco, sobre sua formação escolar e superior e sobre sua escolha em ser professora.

Minha formação escolar e a escolha em ser professora foi bem interessante. Eu nunca quis ser professora, pensava em seguir a área de humanas, mas ainda não tinha planos. Antigamente, quando você termina a oitava série, tinha que optar em Química ou Magistério. Eu optei em Química

⁷¹ Ao longo da entrevista foram excluídas as referências específicas à escola de que trata este trabalho. O nome da escola (sistema) foi substituído por XXX.

e cursei por 1 ano e meio. Como estava encontrando dificuldades na matemática, um professor me aconselhou mudar para o Magistério. Mudei no meio daquele ano, por isso fiquei com um complemento de Química no meu currículo. A mudança foi meio complicada, porque eu tive que preparar uma aula com a letra A para crianças em fase de alfabetização, para ser apresentada a professora de Didática e com isso verificar se eu tinha vocação para professora. Preparei a aula com ajuda de minhas tias professoras e apresentei para a professora de Didática. Eu estava muito nervosa e no início da apresentação resolvi desenhar uma abelha na lousa e cantar. Pronto! Foi o suficiente para mostrar a minha vocação, já que eu desenhava muito bem e tinha uma alegria legal. Terminei o magistério já trabalhando em uma escola e cursei a faculdade de desenho. Isso mostra que precisamos pensar muito bem antes de escolher nossos caminhos. Às vezes nossos caminhos já estão traçados, só precisamos achá-los.

5. E no XXX, quanto tempo você de trabalha e conte um pouco do que sentiu quando começou o trabalho nesta escola.

Eu trabalho no XXX desde o início, quando foi inaugurado. Eu vinha de uma escola particular que estava fechando por motivos financeiros e o XXX me convidou para trabalhar e ajudar a organizar a escola, já que os mantenedores só estavam acostumados com o Ensino médio. Acho que deu certo, porque ainda trabalho na escola. Adorei fazer parte de uma escola que estava iniciando e poder contribuir um pouco com as minhas idéias.

6. Já havia trabalhado com o sistema de apostilas?

Eu já trabalhava em outra escola particular quando fui chamada para trabalhar no XXX e na outra escola o sistema era o Pueri Domus, também apostilado.

7. O que você acha do trabalho com apostila?

Para se trabalhar com apostilas é preciso estudar muito e entender o que está escondido em cada exercício, porque os conteúdos aparecem rapidamente em cada página e é preciso encontrá-los para trabalhar com os alunos. Quem não está acostumado, acredita que o apostilado é fraco e sem conteúdo. O único ponto negativo do apostilado é o tempo, às vezes precisamos de mais tempo com a apostila para dar “conta” de todos os conteúdos.

8. Como planeja suas aulas?

Planejo as minhas aulas diariamente, porque durante as aulas é necessário perceber qual foi o interesse principal que a classe teve sobre o assunto trabalhado e procurar diferentes estratégias para surpreendê-los no outro dia. Também gosto de deixar sempre uma atividade paralela preparada no caso do assunto não for bem aceito.

90 que você considera que tem de melhor como professora?

Acho que minha alegria, agilidade e percepção. Gosto de dizer que consigo perceber quando algo não está bem com uma criança ou mãe e resolver antes que piore.

10.Você utiliza alguma estratégia de ensino diferente das citadas pela apostila? Se sim, descreva uma delas.

Todas as estratégias são bem vindas quando se trata de alfabetização. Mas acredito que tudo que a criança vivenciar fica mais fácil de perceber o erro e de aprender. Uma vez uma mãe me disse algo que nunca mais saiu da minha cabeça e posso dizer que a uso como estratégia até hoje: “Criança feliz, mãe feliz.”

ENTREVISTA 2

Nome: MARIA

Idade: 40 anos.

1. Qual sua formação? Quantos anos atua no magistério?

Fiz magistério e depois Normal Superior. Sou educadora há 13 anos.

2. Atuou ou atua em outras escolas?

Comecei como estagiária remunerada numa escola estadual da zona rural, depois de seis meses tive o privilégio de pedir remoção para a escola onde estudei da pré-escola até a oitava série, ou seja, minha segunda casa porque naquela época a escola era isso para os alunos, a continuidade da nossa casa, pais e professores falavam a mesma língua. Depois fiz um concurso e em 2000 ingressei como professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Araras onde permaneço e desde 2009 trabalho também em uma escola da rede particular – Liceu Araras Júnior.

3. Conte um pouco sobre o início de sua carreira como professora.

Ah, não foi muito fácil, mas foi quando de fato me realizei como pessoa e profissional! Meus filhos eram bem pequenos, eu saía de casa bem cedinho, pegava um ônibus de trabalhadores da usina e voltava de carona. Fui na atribuição numa terça-feira e assumi na quinta-feira da mesma semana. Minha mãe já tinha morrido. Deixei meus filhos nas mãos de uma pessoa que nunca tinha visto antes para ficar com filhos de pessoas que também nunca tinham me visto. Entreguei meus tesouros na mão dela e de Deus na certeza de que fariam o melhor por meus filhos e foi assim que sempre pensei, tento dar a cada aluno o que espero que esteja sendo dado à meus filhos: formação para a vida.

4. Descreva, um pouco, sobre sua formação escolar e superior e sobre sua escolha em ser professora.

Como sou a primogênita frequentei O INSA no maternal, jardim I e II depois já vim estudar na E.E. Professor Vicente Ferreira dos Santos, foi lá que fiquei da pré-escola até a 8ª série. Os professores eram educadores de fato, não havia quase remoção. A maioria deles me deu aula da 5ª até a 8ª série e do pré até a 4ª série também nos conhecíamos, sempre sabíamos quem seria nossa professora do próximo ano e elas sabiam também que nos teriam. A escola era a continuidade da minha casa acrescida da formação acadêmica.

Depois, por motivos particulares (Doença do meu pai, morte da minha mãe e irmãos menores) fiquei meio perdida, queria fazer Nutrição, mas meu pai não deixou. Comecei então Açúcar e Álcool, mas não me achei, parei o curso antes do final do primeiro ano.

Em 1990 comecei cursar magistério na E.E. Dr. César Coimbra, no período da noite (Porque eu já trabalhava durante o dia como auxiliar de escritório), e me encontrei! No primeiro ano foi meio complicado... Química, física, fórmulas matemáticas, mas me encontrei adorava quando um professor falava:

- Quem pode me ajudar com a leitura?

- Quem quer escrever na lousa para mim? (Me lembro perfeitamente quando num dia enquanto colocava um texto de física na lousa vi uma ilustração que achei fundamental para que entendêssemos, então, sem perguntar ao Sr. Moita, desenhei. Ah, quando terminei, ouvi uma das coisas mais lindas da minha vida:

- Menina, você já está promovida na minha matéria, nasceu para ser professora!
(Estou aqui arrepiada ao lembrar...).

Fiz os quatro anos naquela escola. Fiz todo o estágio de VERDADE. Como tinha que fazer no meu horário de almoço (Uma hora por dia, tive que fazer numa escola particular bem pertinho do meu trabalho e lá as professoras não podiam “trocar” assinaturas por trabalhos manuais que fizéssemos em casa).

Engraçado, não me lembro de ter sofrido para ir, mesmo tendo comido marmita durante 3 anos seguidos. Estranhei num pouco “aquele mundo” era diferente DA MINHA ESCOLA, mas eu pensava: acho que é assim porque eles (As crianças) têm dinheiro e reconhecia que eu, sem muito menos tinha sido muito mais feliz NA MINHA ESCOLA onde os professores nos tratavam como filhos, sem medo de nossos pais, sem querer agradar o tempo todo, porém na certeza de estar fazendo o melhor para cada ser humano que estava em suas mãos.

Me formei em 1993, engravidei em maio daquele ano, me casei em setembro, o André nasceu em janeiro, em agosto eu já estava grávida da Marcela e meu pai morreu em dezembro. Meu irmão mais novo tinha 8 anos e a Mônica tinha 16. Me vi com um marido, dois bebês, duas crianças e meu mundo de pernas para o ar!

Fiz acordo onde eu trabalhava, porque o que eu ganhava não dava para pagar alguém que ficasse aqui em casa das 7 horas da manhã até as 18 horas. Virei literalmente dona de casa. Durante alguns anos minha vida foi cuidar da casa, dos meus filhos, dos meus irmãos e já que eu estava em casa mesmo, minha irmã que tem um filho 4 meses mais novo que a Marcela, pediu que eu cuidasse dele também. Engraçado, agora que estou escrevendo isso percebo que não sofri e que também não ia ser feliz de outra forma... Mas, não agüentei por muito tempo!

Fui admitida em 22/08/1996 na E.E.P.G. “José Ometto” e removida em 10/03/1997 para E.E.P.S.G. “Professor Vicente Ferreira dos Santos”. Fui dispensada em 18/08/1998 conforme Portaria de Dispensa nº 255/98 – DEAR (O período de estágio remunerado era no máximo de dois anos).

Estava eu de volta ao lar, mas isso já não me bastava. Eu tinha feito um concurso público e para minha felicidade foi efetivada em 03/01/2000. A partir desse dia tinha a minha turma, a tinha caderneta de chamada!

Já no meio de 2000, a Prefeitura Municipal De Araras ofereceu, a quem quisesse uma formação superior na Uniararas, abracei!

De manhã cuidava da minha casa e das crianças, depois do almoço cuidava, ensinava e aprendia com meus alunos e a noite ia feliz para a FACULDADE (Quem diria que eu ia ter essa chance!). A Van passava por volta das 18h30m a aula começava mais ou menos 19h15m e terminava todo dia as 23h20m, até chegar em casa, meia noite porque a Van fazia várias paradas. Foram dois anos seguidos de curso sem férias! Fiz a faculdade com seriedade como tudo que me proponho a fazer, quanto mais eu estudava, mais certa ficava de que era aquilo mesmo que eu queria para mim.

Fiz todos os cursos que a S.M.E. oferecia, não me perguntem como. Mas, fiz todos!

Trabalhei de 2000 até 2006 numa escola de periferia, depois me removi para uma escola mais próxima da minha casa. Em 2007, fui convidada a trabalhar como coordenadora pedagógica na escola onde até hoje trabalho, mas não gostei. O que me realiza é a sala de aula. Esse negócio de ficar entre direção, professores e pais não é para mim, queria minha classe, minha caderneta de chamada meus alunos! Então, em 2008 voltei a ser feliz...

Nas férias de julho de 2008, fiz currículos e distribuí em todas as escolas particulares de Araras. Antes mesmo do final do ano já tinha sido chamada por uma delas e tinha sido contratada verbalmente, inclusive participei como contadora de história na festa de encerramento do ano letivo onde fui apresentada como a mais nova integrante daquele grupo.

Mais uma vez a vida me surpreendeu, em Janeiro, no dia 12 estava eu me preparando para ir fazer exame admissional quando o telefone tocou me chamando para fazer uma entrevista no XXXX no período da tarde e eu fui pensando: é só uma entrevista, lá ninguém me conhece. (Digo isso, porque na escola onde eu tinha sido chamada antes a coordenadora pedagógica me conhecia porque também fazia parte da Rede Municipal, ela trabalhava na área de formação continuada).

Pois não é que sai de lá contratada! O que pesou em escolher entre uma escola particular e a outra, já que a diferença de salário era mínima foi o “nome” da escola (Achei que lá eu poderia aprender mais) e o fato (Não serei hipócrita) de que meus filhos que já estavam entrando no E.F. II seriam bolsistas, a outra escola só trabalhava até o 9º ano.

5. E no XXX, há quanto tempo você trabalha? Conte um pouco do que sentiu quando começou o trabalho nesta escola.

Trabalho no XXX desde 2009. No primeiro mês tinha vontade de pedir demissão, mas o que eu faria com meus filhos que já tinham prestado processo seletivo em uma escola Técnica(ETE) e aberto mão da matrícula? Colocaria-os para estudar em qualquer lugar? Não, eu não podia fazer isso, a escolha tinha sido minha. E devagar fui me adaptando (Não sem sofrimento). As mães que antes me olhavam desconfiadas, devagarinho foram me conhecendo e vendo que podiam confiar no meu trabalho. Escola particular, infelizmente, tem essa história, só os mais velhos de casa é que sabem dar aula.

6. Já havia trabalhado com o sistema de apostilas?

Não, nunca! Isso foi horrível para mim, tiraram minhas asas, principalmente porque no começo eu tinha medo de ousar, não podia perder meu emprego, meus filhos não podiam ficar sem escola no meio do ano. Foi muito difícil e triste. O que antes eu achava que era muito fácil, porque para o professor que se satisfaz em seguir uma apostila não tem trabalho nenhum é só ver em que página parou e continuar no dia seguinte, passou a ser um pesadelo eu estava presa!

Com cautela comecei a usar mais o caderno e levar para a coordenadora pedagógica atividades complementares o que para minha surpresa foi bem aceito pela direção, não pelos professores. Quanto não escutei:

- Temos que acabar a apostila, estamos atrasadas! – Para de inventar tanto!

Ninguém queria fazer, mas também não queriam deixar de fazer. Vai entender essa gente...

7. O que você acha do trabalho com apostila?

Acho triste para o professor acomodado e para os pais que confiam só em livros prontos e “sistema” de ensino. Para quem enxerga que a apostila não é manual e encontra

espaço para poder ousar é MAIS OU MENOS tranquilo, porque não fiquem vocês pensando que você pode só usá-la como apoio. Você deve “completá-la” inteira, preenche-la. (Que triste escrever isso).

8. Como planeja suas aulas?

Vejo o que a apostila propõe, faço as atividades dela, mas não como prioridade, levo o que acho que falta. A apostila pula fase, nivela os alunos, isso é um pecado!

9. O que você considera que tem de melhor como professora?

A OBRIGAÇÃO, A CRENÇA E OBJETIVO DE TORNAR ESSE MUNDO MELHOR DO QUE EU ENCONTREI!

10. Você utiliza alguma estratégia de ensino diferente das citadas pela apostila? Se sim, descreva uma delas.

Sim, busco encontrar o ponto de partida de cada aluno, atendendo e enxergando que cada um tem o seu conhecimento de mundo independente da quantidade de dinheiro e do nome que carregam.

Levo atividades que façam com que caminhemos juntos, não no mesmo ritmo e com as mesmas exigências, mas juntos, sem deixar ninguém para trás. Antes de exigir produções de textos e respostas discursivas individuais sou escriba deles e não acho que estou dando respostas prontas. Como alguém pode aprender se não lhe foi encaminhado? Gosto de fazer reescritas, produções coletivas onde todos participam e decidem juntos o que queremos escrever, ai surgem palavras e maneiras diferentes de expressão e nessa hora o professor **encaminha** com jeitinho o que a classe quer colocar no papel e construímos juntos nosso aprendizado. Isso se dá em todas as matérias.

Obs: Tânia, você foi minha professora já na faculdade, mas foi um dos exemplos que sigo e que não me fazem desistir de ser EDUCADORA. Quero ser JEQUITIBÁ, eucaliptos se tem aos montes. Obrigada por ter feito de mim uma pessoa melhor em todos os aspectos. À você me curvo, reverencio e agradeço eternamente e mais importante que isso, multiplique seu trabalho por mais ou menos 50 pessoas por ano e veja como você faz esse mundo melhor do que encontrou. Te amo!

ANEXO V

PLANEJAMENTO 2º. SEMESTRE / 2010

CADERNO 3 – 1ªs. ANOS

Tema central: "VAI E VEM como tudo começou".

Alfabetização e letramento:

- Representação da linguagem oral pelo sistema alfabético da escrita.
- Análise entre sons e letras.
- Leitura de textos informativos.
- Escrita de textos com base nos próprios desenhos.
- Listas de palavras.
- Conto de ficção → Meu nome é Marco Polo, de Núria Barba e Xavier Salomó.
→ Caça ao tesouro, de J. Wood.
- Contos biográficos → Vicent van Gogh, Alberto Santos Dumont e Leonardo Da Vinci.
- Letras de Músicas.
- Poemas.
- Carta.
- Produção de texto coletivo.

Noções lógico-matemáticas:

- Classificação de acordo com a escolha de um critério.
- Sequencia numérica.
- Composição e decomposição de quantidades.
- Classificação pelo critério da cor e do tamanho.
- Seriação pelo tamanho.
- Ordem crescente e decrescente.
- Agrupamentos e trocas.
- Contagem e comparação de quantidades.
- Organização de dados em gráficos ou tabelas.
- Formas geométricas planas → TANGRAM.
- Ideia aditiva.
- Ideia Subtrativa. Identificação e utilização de elementos da linguagem matemática → símbolos + , - e =.
- Noção de par e ímpar.

Ciências Sociais:

- As viagens de Marco Polo.
- Meios de transporte.
- Mapas.

Ciências Naturais:

- Animais que transportam pessoas e mercadorias.
- Alimentos.

Linguagens:

- Representação gráfica de idéias.
- Encenação de poemas, histórias e músicas.
- Colagem.
- Construção de uma jangada de palitos.
- Sensibilização à dinâmica e aos estilos musicais.
- Criação de idéias de movimentos para acompanhar diferentes tipos de músicas.
- Utilização concomitante da escrita e do desenho para registrar o que aprendeu.

Educação Artística:

- Confeccionando pedras com papel de seda.
- Contornando o desenho na folha de seda.
- Confeccionar um disco giratório.
- Releitura do quadro "Barcas em Santa Maria de Vicent Van Gogh".
- TANGRAM

Outras produções e conteúdos:

- Construção de uma máquina do tempo.
- Projeto Folclore.
- Bordando → tecer um pequeno tapete com os alunos.
- Trabalhando com sucata → meios de transportes.
- Caça ao tesouro na escola.

Culinária:

- Hora do chá (bebida mais popular da China)

Sugestões de passeios:

- Passeio pela cidade de Araras, pontos principais da cidade (Rua Tiradentes, Praça, Lago Municipal, Parque Ecológico).

ANEXO VI

Projeto enviado pelo sistema para execução em 2010

Tema: Ecologia

Nome do professor (a)

Disciplina (s) Português- Matemática- História - Geografia – Artes – Teatro – Ciências.

Nome da apresentação – A Chapeuzinho na Mata Atlântica

Séries/ ano envolvidas – 2 ano I e II

Objetivos:

Levar o educando a:

- Adquirir noções básicas de preservação do meio ambiente em uma visita à Mata Atlântica, fazendo-os compreender que recebe esse nome por ser margeada pelo Oceano Atlântico.
- Compreender a importância dos recursos naturais para o ser humano.
- Ler, interpretar e produzir textos.
- Utilizar os elementos básicos da história em quadrinhos com função social.
- Transformar os conhecimentos adquiridos em texto escrito, utilizando os sinais de pontuação adequados.
- Construir fantoches e utilizá-los para passar informações de forma agradável para quem transmite e quem recebe.
- Examinar e reconhecer no mapa a Mata Atlântica e como o desmatamento fez com que ela diminuísse, porém, continua sendo a área que concentra a maior diversidade biológica do planeta.
- Reconhecer os motivos históricos que levaram ao início do processo de devastação da Mata Atlântica.
- Se apropriar do conceito de extinção.

- Reconhecer a importância da organização da sociedade para recuperar e preservar a natureza.

Atividades:

- Versões diferentes da história da Chapeuzinho.
- Teatro de fantoches explicando como proteger a Mata Atlântica.
- Miniatura das personagens feita com sucatas.
- História em quadrinhos explicando como se comportar na mata.
- Mata feita com sucatas.
- Mapas comparativos da Mata Atlântica no passado e na atualidade – desmatamento.

Materiais necessários para desenvolver o projeto:

- 100 palitos de sorvete
- 2 blocos de criative paper
- 50 folhas de sulfite 40
- Durex colorido fino (azul, verde, amarelo e branco) – 2 de cada
- 2 fitas crepe
- 2 caixas de giz de cera grande
- 4 EVA vermelhos
- 4 EVA marrons
- 2 EVA brancos
- 6 EVA verdes
- Cola quente – 3 refis
- Guache – 2 verdes e 2 marrons
- 3 blocos de Canson A3
- Xerox colorido
- Impressão
- TNT verde – marrom – vermelho 2 metros de cada