

**CAMINHOS FEITOS AO CAMINHAR**  
**SAMPAIO, Marisa Narcizo – SESC**  
**GT-06: Educação Popular**

**Uma pesquisa nascida da experiência**

A pesquisa que apresento neste artigo é produto de uma tese de doutorado e surgiu a partir da convivência diária com relatos de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos no Projeto SESC LER desenvolvido pelo Departamento Nacional do SESC – Serviço Social do Comércio – desde 1998, com o objetivo de alfabetizar e escolarizar jovens e adultos até o 1º segmento do Ensino Fundamental. O Projeto está em 67 municípios do interior de 18 estados da Federação (AC, AL, AP, AM, BA, CE, MA, MT, PA, PB, PE, PI, RN, RO, RR, SC, SE e TO), sendo 59 Centros Educacionais construídos pelo SESC e 53 salas de aula cedidas pelas comunidades.

Integro, desde 1999, a equipe de coordenação nacional desse Projeto e a maior parte do meu trabalho consiste em planejar e realizar diversas ações de formação continuada voltadas para as cerca de 550 professoras<sup>1</sup> com as quais dialogo por meio dos registros que fazem de sua prática. A instituição da dinâmica de relatar a prática foi definida desde o início do Projeto, quando a equipe de coordenação no Departamento Nacional pensou na elaboração de registros diários da prática pedagógica por dois motivos principais. Primeiro, a necessidade de acompanhamento das atividades, realizadas longe da coordenação sediada no Rio de Janeiro, com duas funções: controle, para saber como o projeto é desenvolvido em cada município; e subsídio para diversas maneiras de realizar a formação continuada. O segundo motivo foi possibilitar às professoras uma maneira de refletir criticamente sobre o que fazem. Minha atuação nesta dinâmica, como leitora dos relatos e interlocutora das professoras, me impulsionou a pesquisar sobre as possibilidades de diálogo que experimentamos com eles e minha experiência demonstrou a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito do papel destes registros como instrumentos de formação e de construção de conhecimento pedagógico para atuação junto a turmas de jovens e adultos.

Tendo como objeto de estudo meu próprio trabalho e seu material como fonte de pesquisa, foi o campo de estudos do cotidiano que me permitiu descobrir a complexidade das relações em que estava envolvida, a buscar o diálogo como

---

<sup>1</sup> Optei pelo tratamento no feminino para evitar o excesso de repetição da forma “professores e professoras”, já que, no caso focado neste trabalho, trata-se de um universo formado quase na totalidade por mulheres.

possibilidade de perceber, investigar e viver as tensões desta pesquisa, sendo ao mesmo tempo coordenadora do Projeto e pesquisadora. A pesquisa neste campo permitiu que os sujeitos fossem relativizados; que a complexidade dinâmica da prática pedagógica e dos saberes que dela emergem fosse considerada; e que o conhecimento desenvolvido no espaço/tempo do cotidiano fosse valorizado e socializado.

Foram utilizados para a pesquisa 53 relatórios de 12 professoras de estados onde eu acompanhava pessoalmente o trabalho, Alagoas, Amapá e Ceará, produzidos até o ano de 2005. A partir de sua leitura surgiram as questões de estudo da pesquisa: **relações de poder e possibilidade de diálogo; o diálogo das professoras como sujeitos produtores de conhecimento com o vocabulário do campo pedagógico; o diálogo das professoras e sua prática com as orientações dadas; e o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos.** Neste artigo pretendo mostrar que aspectos foram trabalhadas a partir dos relatos das professoras.

A pesquisa pretendeu ser uma contribuição para a compreensão da constituição das professoras como sujeitos de sua prática, e dos diálogos possíveis neste caminho e insere-se no movimento que procura construir uma prática pedagógica revitalizada, fruto da reflexão e da experiência das professoras e coordenadoras, e que visa o estabelecimento de novas relações na escola e a aprendizagem significativa dos alunos e alunas, sempre buscando a constituição de uma sociedade mais justa.

### **Poder e diálogo: relações possíveis**

Ao tratar da questão das relações de poder e a possibilidade de diálogo, percebi que além de possibilitar reflexão e formação, os relatórios possuem limites por serem fragmentos do cotidiano e relacionados à obrigatoriedade de fazê-los; a como eles são utilizados; às relações entre as educadoras que os produzem e as que os lêem dentro da estrutura hierárquica em que atuamos. Sendo um registro solicitado pela coordenação, há uma tensão no fato de as professoras escreverem não para si mesmas, mas para um outro. A escrita que permite distanciamento e reflexão sobre a ação é também instrumento de poder. Ter de escrever sabendo que o texto será lido por pessoas que estão em posições diversas (geográficas, funcionais e hierárquicas) na instituição e na rede de formação pode ser encarado como um ato de constrangimento, especialmente em uma instituição que tem a hierarquia como um dos eixos de sua organização, como o

SESC. Essa condição me parece também conformar as professoras, sua atuação e sua escrita nesta relação. Pude descobrir esses limites ao olhar um pouco mais cuidadosamente para relatos como este:

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

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

A professora reflete sobre seu trabalho, pensando em aprimorá-lo, esclarecendo a si mesma sobre a alfabetização como processo; avaliando seu próprio trabalho, a aprendizagem do alunado e a melhor maneira de mediar essa aprendizagem. Mas percebo que além das questões pedagógicas, há marcas das relações de poder que permeiam essa escrita e que se fazem nítidas em expressões como “preciso melhorar”, “confesso”, “continuando com o que interessa”. Essas palavras podem revelar que o relatório nesse momento não é visto apenas como espaço e instrumento de reflexão, mas de prestação de contas. A professora se mostra de várias maneiras nesta relação de poder: se “confessa” em “falta” com o estudo e admite sua “culpa” ao dizer que se esforça; mostra que se apropriou do discurso da orientação pedagógica quando fala da alfabetização como processo e que os alunos não são desatentos. Quando, no último parágrafo, a professora sai de uma reflexão mais explícita sobre os desafios que seu trabalho lhe traz e “continua o que interessa”, ela demonstra ter clareza do caráter de prestação de contas e de controle presente nos relatórios. Voltar “ao que interessa” é voltar a descrever o trabalho realizado para satisfazer a esta dimensão do relatório, dando a entender que percebe o propósito institucional deste instrumento: ser fonte de

conhecimento sobre a prática das professoras e para o planejamento de ações de formação continuada.

A descrição que faz Foucault (1987) da gênese e da intenção de determinados procedimentos existentes em nossa sociedade, naturalizados com o tempo e o uso me fez reconhecer os relatórios também como uma forma de disciplinarização e de controle, na medida em que as professoras escrevem também para mostrar ao outro o que fazem e como fazem e a partir deles a coordenação orienta como fazer. Nessa relação, a coordenação se mostra como representante de um poder que examina sutilmente para dominar. A estrutura hierárquica da instituição foi decisiva para a escolha dos relatos escritos como forma da comunicação e influencia diretamente as relações. A distância e o número de professoras impossibilita o diálogo direto entre a equipe de coordenação sediada no Rio de Janeiro até cada uma delas distribuídas pelos municípios no interior. Organizamo-nos da mesma forma que Foucault (2006) descreve a operação do Estado nas suas tentativas de dominação de territórios: “centralização piramidal que permite o controlo desses saberes, assegura as seleções e permite transmitir, de baixo para cima, os conteúdos desses saberes e, ao mesmo tempo, de cima para baixo, as orientações de conjunto e as organizações gerais que se deseja fazer prevalecer.” (p. 194). Dentro da estrutura hierárquica, em que uma pequena equipe precisa coordenar um grande número de profissionais trabalhando em um mesmo Projeto com uma mesma Proposta Pedagógica<sup>2</sup>, um dos objetivos do controle realizado pelos relatórios é formar um discurso normalizado, fazer com que as professoras sigam as orientações da coordenação e da Proposta. Na idéia de acompanhamento pedagógico há uma dimensão de controle do trabalho realizado em cada município, conhecer o que fazem as professoras, não apenas para saber o que estão fazendo, mas para, sabendo, disciplinar as professoras num padrão de atuação exigido pelo Projeto, ou seja, a solicitação deste relato é uma forma de constituir o poder disciplinar que produz subjetividade, uma certa forma de agir e de registrar. Uma subjetividade produzida nas relações entre as professoras e seus relatos e também entre as professoras e as demais educadoras. No último relato apresentado, onde a professora assume o discurso da orientação e coordenação pedagógica, este disciplinamento aparece claramente.

---

<sup>2</sup> O projeto SESC LER possui uma Proposta Pedagógica própria.

Foucault detecta em minúcias como o poder vai se constituindo, e fala disso como uma construção, uma invenção humana, uma multiplicidade de processos que esboçam aos poucos um método geral produzido em determinado momento histórico. Se é uma invenção humana, o próprio ser humano pode inventar outras formas, fazer diferente, já que o assujeitamento, o adestramento e controle não são eficazes todo o tempo. Entendo que o poder produz tudo, incluindo as possibilidades de assujeitar-se e de ser sujeito, dependendo do momento e da relação construída. O poder produz realidade e produz também astúcias que revelam a possibilidade de transpor sua repressão (Foucault, 1987, 1995).

O auxílio de Certeau (1994) é fundamental para compreender melhor as possibilidades de outros usos que as professoras fazem do relatório. Ele considera que consumidores, usuários e dominados se apropriam do que lhes é oferecido e se constituem também em produtores e praticantes, e me ajuda a pensar os relatórios como lugar também de produção e de poder das professoras ao escrever. A produção dos relatórios mostra ao mesmo tempo sinais de passividade do sujeito professora ao se conformar ao disciplinamento e marcas de seu poder de desenvolver táticas de sobrevivência através da escrita, escolhendo e organizando o que mostrar para este interlocutor determinado. Vejo aí o jogo e o movimento da produção da disciplina e da antidisciplina. Se Foucault ajuda a compreender o funcionamento do poder e o quanto nossas ações carregam mecanismos de controle, disciplinarização e assujeitamento, Certeau ajuda a mostrar como, apesar desses dispositivos criados socialmente para aprisionar, os sujeitos vão se mostrando e se recusando a ser meramente dominados e consumidores, a antidisciplina.

Compreendo que potencializar, sendo espaço de registro e reflexão, e controlar o trabalho das professoras não são movimentos excludentes, convivem e são necessários ao desenvolvimento das nossas atividades. E mais que necessário compreendo o quanto o controle é importante para fazermos dialogar nossos conhecimentos e fazer um trabalho a favor dos alunos e alunas. A existência do controle não desqualifica, necessariamente, os relatórios como instrumentos de formação. Ao contrário, a existência do controle produz benefícios para as professoras que possuem interlocutoras (outras professoras, orientadoras e coordenadoras) permanentes para discutir e compartilhar sua prática.

Além do controle, a reflexão é uma importante noção a ser discutida, pois sua realização não significava apenas o que era pretendido na sua proposta: potencializar o trabalho das professoras, questionar, dinamizar, revitalizar a prática pedagógica.

Donald Shön (2000), traz a prática reflexiva como procedimento profissional importante. Contrapondo-se à formação meramente técnica, Shön defende a aprendizagem da reflexão na ação para que os profissionais em geral possam dar conta das situações incertas e conflituosas da prática que apenas o conhecimento técnico é incapaz de resolver. Apesar de perceber os limites do conhecimento técnico para dar conta das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, Shön trabalha ainda em um âmbito técnico, na medida em que pensa a reflexão como uma maneira de aprimorar os procedimentos do fazer pedagógico. Ampliando a idéia de reflexão sobre a prática, Paulo Freire (especialmente 1993 e 1996) a politiza ao defender que a professora se torna sujeito da própria prática ao fazer dela objeto de análise crítica com disponibilidade para mudá-la a favor das classes populares, como parte do processo de intervenção na realidade visando à democratização da sociedade. Segundo ele, pensar sobre a própria prática me torna mais sujeito dessa prática na medida em que reflito criticamente sobre como e porque estou sendo e me torno mais capaz de mudar (Freire, 1996). O relato de um professor me ajuda a discutir alguns sentidos da reflexão no nosso cotidiano:

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

Ao relatar, o professor tem oportunidade de pensar sobre o que fez, coloca em questão sua proposta de trabalho, vislumbra outras possibilidades para sua atuação e registra explicitamente este movimento na última parte de seu relato. A reflexão do professor tem consequência nas aulas seguintes em que ele tenta retomar de outra forma o trabalho, realizando uma seqüência de atividades com escrita de notícias de jornal para trabalhar organização textual. O professor olha para sua prática sob outra

perspectiva e percebe que nesta situação as técnicas que ele conhecia de proporcionar às alunas a reflexão sobre a escrita e utilizar a oralidade para apoiar a escrita não foram suficientes, e a reflexão feita por ele pôde recuperar outras aprendizagens e apontar caminhos alternativos para o professor. A prática tornou-se espaço de aprendizagem potencializado pela reflexão. Identifico a reflexão realizada pelo professor com o que propõe Shön, um processo de reflexão sobre o conhecimento na ação. Ao fazer sua reflexão e propor uma mudança de estratégia pedagógica o professor trabalha mais no âmbito da técnica, não faz uma reflexão sobre a prática de uma forma mais ampla, política como propõe Freire, de transformação, por exemplo, das relações entre ele e as alunas, pois ele permanece sendo a referência de erro e acerto. Penso, em concordância com Esteban (2001), que, mesmo não direcionando a reflexão para a relação escola/atuação profissional e realidade social, a proposta de Schön (e da mesma forma esta reflexão do professor) “contribui com a democratização do processo ensino/aprendizagem à medida que o exercício da reflexão sobre temas específicos das interações na aula pode ser um importante passo em direção à reflexão global sobre as condições de escolarização e de vida” (p.80). Se tomo, por exemplo, a idéia de uma educação focada na aprendizagem do(a) aluno(a) como parte de uma educação transformadora, posso considerar que a preocupação deste professor em tentar adequar sua prática a favor da aprendizagem de suas alunas constitui-se em uma dimensão da ação de trabalhar a favor das classes populares.

Quando, nos relatórios, as professoras que avaliam seu trabalho, olham para sua prática com olhos críticos, apontam problemas e sugerem outras formas possíveis de realizar o trabalho me levam a tentar tornar a idéia de reflexão sobre a própria prática um pouco mais complexa, mas não invalidá-la. Para Larrosa (1994), a palavra *reflexão* possui uma conotação ótica, e está relacionada ao espelho e ao ato de fazer retornar a luz. A partir desta definição ele relaciona o autoconhecimento e a compreensão de si mesmo à capacidade de ver a si próprio como se estivesse de fora, como quando nos olhamos no espelho. Ao serem impelidas a refletir talvez a reflexão fique articulada a um processo de homogeneização, de conduzir a todos a determinadas práticas ou a um determinado discurso porque as professoras aprendem o que o relato deve conter e se olham com o olhar das interlocutoras. Como leva à visibilidade de si mesmo está associada à confissão Dessa forma, a reflexão está ligada ao controle e à produção de

discurso normalizador, ao disciplinamento dentro de um campo discursivo e de formas de ação dentro do Projeto.

O estudo dos relatórios mostra que eles são uma produção múltipla contém faces como reflexão, confissão, controle, táticas, poder disseminado, sujeitos múltiplos assujeitados e não assujeitados. Todas estas faces contribuem para a constituição da subjetividade das professoras e das coordenadoras. Não um sujeito único, homogêneo, mas o sujeito nesta relação. A noção de sujeito em Bakhtin (s/d, 1988), se aproxima, conforme verificou Geraldi (2003), da noção de Freire (1983). Para ambos o sujeito existe, se forma e se constitui na relação com o outro, se torna eu entre outros, ou seja, um sujeito fundado na noção de diálogo. Para tentar realizar o diálogo, porém, é preciso saber que ele não é linear nem simples, não quer dizer consenso nem harmonia perene. O diálogo pressupõe conflito, embate de idéias e interesses, “defender a dialogia enquanto relação entre um eu e um tu, não quer dizer defender o consenso ou defender que todo o diálogo se faz harmoniosamente. Ao contrário, ambos os autores reconhecem que há polêmica, há lutas de classes, há interesses antagônicos entre as partes em diálogo.” (Geraldi, 2003, p.11). Dessa forma, pensando nos sujeitos constituídos nas relações como sujeitos em diálogo, vejo a reflexão, a confissão, o controle e as táticas como aspectos deste diálogo que temos no nosso cotidiano.

Ao longo deste estudo pude perceber que, como sujeitos múltiplos, podíamos realizar tipos diferentes de diálogo: a escolha da equipe de coordenação de trabalhar com os relatos diários das professoras no SESC LER; a discussão que tecemos no último ano sobre o caráter obrigatório e o peso da produção diária dos registros e que levou as equipes a criar novas formas de se relacionar com este material. Troca durante as reuniões de estudo, nova maneira de escrever os relatórios, em forma de cartas elaboração de relatos semanais, foram algumas maneiras que as equipes encontraram de reinventar os relatórios, e para as quais a própria pesquisa contribuiu.

Os relatórios, mesmo entremeados por estas relações de poder, oferecem a possibilidade de compartilhar: o que se registra; o que apreendemos do registro; o que se cria a partir destas apreensões em termos de conhecimento pedagógico, relações e conexões entre os sujeitos (alunos e alunas e educadoras) envolvidos; e podem nos ensinar sobre a ambigüidade e multiplicidade presentes nas nossas relações. Enfim, nos dão oportunidade de dialogar.



### **As professoras e as palavras**

A segunda questão de estudo – o diálogo das professoras como sujeitos produtores de conhecimento com o vocabulário do campo pedagógico – foi discutida a partir da estranheza ao sentido que as professoras davam a algumas palavras nos seus relatos. As palavras expressam algo e, investigadas, podem dar indícios de como as professoras estão compreendendo estudos e orientações, oferecendo pistas para o diálogo que estava sendo realizado entre elas e as teorias, e para o diálogo a ser realizado entre coordenação e professoras. Ao fazer o levantamento dessas palavras para a pesquisa entendi que todas nós damos sentidos distintos às palavras, cada uma à sua maneira, com mais ou menos conhecimento do que dizem as teorias. O lugar de onde fala cada um dá sentido diferente à palavra pronunciada. Quando estes sentidos diferentes não são trocados, não há disposição para compreender o sentido do outro, não há diálogo. Muitas vezes a coordenação tem o impulso de querer o discurso único, ou seja, ler na fala das professoras o que foi orientado, e tentar afastar os diversos sentidos que podem ser produzidos nas relações com o conhecimento e entre as pessoas. Foi o que ocorreu quando me deparei com o trecho a seguir, no qual a expressão **produção de texto** é utilizada pela professora para designar algo diferente do que concebo.

Terminamos a **produção de texto** referente às palavras com a letra R, sugerida pelos alunos. Ex.: amor, organização, indústria, provável. Ao comentar os alunos justificam o porquê terem escolhido estas palavras. (07/03/2003)

Entendo que a utilização desta expressão guarda em si um conteúdo relacionado à vivência da professora que possivelmente ensina da forma como foi ensinada, tanto como aluna de alfabetização quanto como professoranda, ou ainda como professora em outras experiências profissionais. Uma demonstração do que está naturalizado na cultura alfabetizadora escolar e a professora aprendeu: que texto pode significar palavras isoladas que não necessariamente guardam sentido entre si. Tentando realizar o diálogo, busquei encontrar entre nossas orientações que palavras usadas por nós estão entrando em consonância com esta formação anterior e, talvez, potencializando-a.

A Proposta Pedagógica do Projeto ressalta os aspectos relacionados à produção de sentido, à expressão própria, à atenção ao interlocutor como ações fundamentais para

a produção textual, mas também aborda a importância de conhecer um sistema de convenções existente para expressar-se. Na lista de conteúdos de Língua Portuguesa estão presentes diversos tipos de textos, o primeiro deles é “Listas”, e pode induzir as professoras a trabalhar com palavras soltas como fez esta professora. Entendo a lista como um conjunto de palavras que guarda sentido para quem está envolvido, é um texto se as pessoas atribuem sentido comum às palavras que a compõem. Portanto, a professora pode estar dando um sentido próprio à lista que propõe, fazendo da letra “R” o elemento que articula a lista. Uma das dificuldades do diálogo está no fato de cada um achar que o seu sentido é o único correto, e, como coordenadora, achar que a professora não entende o que significa o conteúdo “Listas” ou o que é produção de texto, porque não entende com o mesmo sentido dado por mim. Ela está entendendo da sua maneira, e esta é a multiplicidade de compreensões e produções de sentido que deve ser levada em consideração quando se fala em diálogo.

Aprofundar o conhecimento a respeito do sentido dado pela professora às palavras por ela escolhidas pode me aproximar do conhecimento produzido por ela a respeito do que estudamos, e contribuir para nossa formação como professoras e coordenadoras. O diálogo entre sentidos contribui para o crescimento da consciência sobre o que pensamos, em comparação ao que fazemos ao nos relacionarmos e propormos determinadas atividades de formação.

### **As práticas e as orientações**

Para tratar da terceira questão de estudo – o diálogo das professoras e sua prática com as orientações dadas – abordei as incoerências que percebi na prática pedagógica das professoras do SESC LER e nas orientações, quando coloquei em diálogo os conhecimentos revelados pelas docentes, nossas orientações e as teorias que as subjazem. A noção de dialogia (Morin, 1996), cujo princípio é unir duas ou mais lógicas sem perder a dualidade, foi usada para tratá-las como manifestações da complexidade, possibilidade de convivência de elementos antagônicos. O relato a seguir provocou uma reflexão sobre as possíveis incoerências das orientações.

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

A professora trabalha um texto inicial, conforme orientação da Proposta de que os alunos(as) leiam e escrevam textos desde o início do processo de alfabetização. Entretanto, as palavras são retiradas para formar outras sem envolver necessariamente relação com o seu sentido e significado. O fundamental na ação dos estudantes é formar quaisquer palavras, soltas, num movimento de juntar letras que, por não guardarem sentido entre si, não configuram um texto. Mesmo partindo de um texto, a atividade que propõe reforça uma concepção contrária àquela que indica a utilização de textos na alfabetização. Ele acaba sendo um pretexto para a atividade mais importante: juntar letras para formar palavras aleatoriamente, em um exercício de codificação e decodificação. É certo que as atividades de uso do texto e compreensão do mecanismo da escrita são complementares na alfabetização, na prática, porém, em vários relatos observo o uso de textos, mas como pretexto para trabalhar apenas a mecânica da língua escrita. Tentando ver mais lados da situação penso também que talvez o que muitas vezes critico nas professoras seja um problema meu e delas, da prática de orientação e da prática de sala de aula, um problema da nossa formação mais voltada para a técnica e não para os princípios. Um discurso freireano como pano de fundo, mas sem colocar em prática seus ensinamentos e uma visão mais política do processo de aprendizagem. Esta contradição entre a utilização de princípios de Freire como um discurso de orientação, e uma prática que, por vezes, privilegia a técnica mostra a complexidade da situação na simultaneidade de diferentes ações e discursos, e remete a uma discussão muito freqüente na formação de professoras: a dicotomia entre teoria e prática.

Esta dicotomia está vinculada à relação racionalidade-subjetividade. Santos (2002) ajuda a entender porque identifica a distinção entre sujeito e objeto de estudo como uma das características da ciência moderna que constituiu essa distinção para construir e defender o conhecimento neutro, sem o ser humano concreto e suas experiências para poder ser encarado como verdade universal. Buscando isenção e neutralidade para a produção de um conhecimento objetivo e rigoroso, a ciência moderna tentou afastar o sujeito empírico, com sua subjetividade, das teorias. Estas, porém, são fruto de subjetividades dos diversos pesquisadores. Como fruto da concepção moderna de dicotomizar sujeito e objeto, de separar conhecimento científico ligado à racionalidade e conhecimento prático, ligado à subjetividade, na escola de

formação de professores e professoras teoria e prática aparecem também desligadas, e não como dois aspectos da ação humana.

O conjunto dos relatórios lidos na pesquisa está marcado por uma mescla de concepções, mas que aponta para a força de algumas teorias. Os caminhos trilhados pelas professoras podem estar sendo escolhidos em função da forma como foram alfabetizadas e suas experiências como alunas, ou por causa da valorização destes conteúdos nas outras escolas para as quais vão os alunos e/ou onde também trabalham as professoras, mas não é apenas isso. Vejo a hegemonia de algumas teorias que apontam para um mesmo fundamento: a concepção de mundo, de sujeito, de ensino e de aprendizagem da ciência moderna muito presente na constituição de nossa sociedade e aos fundamentos da ciência moderna. No processo de alfabetização elas se relacionam à concepção associacionista de aprendizagem e aos métodos tradicionais de alfabetização em que um conjunto de passos previamente estabelecidos devem ser seguidos igualmente com todos os estudantes e ignoram o sujeito, sua singularidade, suas possibilidades e sua forma distinta de aprender.

É, outra vez, uma questão de poder. Os princípios relacionados à modernidade e à ciência moderna ainda possuem muita força em nossa sociedade e são usados para manter o poder. As teorias que aparecem com mais força na prática das professoras estão relacionadas a essa visão de mundo, impelindo-as a seguir passos de um método para não se perderem no caos e não serem sujeitos de sua prática, insistindo no ensino da escrita como um objeto técnico e desvinculando-a da função de expressão dos sujeitos.

O pensamento complexo proposto por Morin (1996), que contradiz o paradigma hegemônico, ajuda a perceber o movimento, os inúmeros aspectos, relações e possibilidades que caracterizam a realidade e seus acontecimentos, e leva a acreditar que talvez as contradições cuja convivência percebo na minha prática sejam formas de os paradigmas em luta se apresentarem no cotidiano e nas práticas pedagógicas.

### **Imprevisto e planejamento na sala de aula**

A quarta questão de estudo – o diálogo entre o pré-estabelecido com o contexto dos acontecimentos – revela um outro tipo de conhecimento das professoras. Ao ler os relatos, me chamava atenção a quantidade de vezes em que aparecem situações que não

foram previstas nos planejamentos das professoras e sua capacidade de lidar com esses imprevistos. O contexto da aula é um contexto de múltiplos acontecimentos, um tempo/espaço em que estes elementos estão em jogo, em movimento, e geram ensinamentos e aprendizagens intencionais e não intencionais para professoras e estudantes. Um professor relata um fato ocorrido em sua aula, ressalta a existência de elementos imprevistos:

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

Quando o professor seleciona outros livros e replaneja, ele improvisa, o que para Torres Santomé (1998) é o que se pode fazer nas situações imprevistas, únicas e de instabilidade. No momento da resposta ao imprevisto revela-se um conhecimento que é típico da prática e fundamental para o ofício de professor, segundo este autor. Um conhecimento que, na sua visão, é desvalorizado a partir da separação entre a teoria e a prática e de se supor que esta é sempre uma derivação linear de teorias. Se os imprevistos revelam os conhecimentos das professoras que devem ser valorizados, eles também ensinam na prática um outro conhecimento, também exposto nos relatórios: a capacidade de tomar decisões.

A pesquisa com os relatórios demonstra que eles também podem servir para algo mais: ajudar a professora a perceber a diversidade e a instabilidade como características deste tempo/espaço que é a aula, e a possibilidade de produzir soluções. Perceber que o acontecimento se impõe mesmo quando não se escolhe trabalhar com ele. Registrados, os imprevistos e as soluções, podem revelar a complexidade da rotina e serem um interessante instrumento de formação, porque fazem notar como estas situações não são únicas e que não existe modelo adequado para dar conta de todas elas. A reflexão sobre a prática pode ser o momento do diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos. Dessa forma, as situações descritas podem ser exemplos das diversas

formas de atuar, de como os sujeitos envolvidos no processo educativo vão lidando com a inconstância, a repetição e a irreplicação da realidade.

O professor utiliza, diante do imprevisto, a expressão “planejamento flexível”. Celso Vasconcellos (2000) afirma de que há um jogo da regularidade e da incerteza presentes ao mesmo tempo na ação planejada, e penso que no cotidiano da escola muitas vezes a balança pende para o lado das regularidades, o pré-estabelecido – legislação, rotinas, espaços definidos – que determinam e condicionam a prática pedagógica.

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

A necessidade de falar da flexibilidade e de tentar se mover no jogo da regularidade, intenção, imprevistos, eventos inesperados, reafirma o que diz Morin (2000): o ser humano vive confrontado pela incerteza, por isso precisamos aprender a enfrentá-la, pois o fato de ser orientada não significa que uma ação possa ser determinada previamente em todos os seus detalhes, especialmente por se tratar de uma ação que envolve interação com o outro. Esta reflexão pode ser uma das chaves para realizar o diálogo entre o imprevisto e o pré-estabelecido que estão eternamente presentes na ação humana. Morin (2000) ajuda a perceber a importância do planejamento do planejamento com o princípio do circuito risco/precaução, que apesar de contraditórios, por serem necessários, devem ser unidos apesar de sua oposição. Com a contribuição desse autor, arrisco dizer que o planejamento poderia ser definido como uma decisão a partir de escolhas refletidas com a plena consciência da incerteza. O planejamento seria o que Morin (2000) chama de estratégia a elaboração de um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. (p.90).

A idéia de planejamento como decisão, aposta consciente e elaboração de estratégia, remete mais uma vez à noção de professor sujeito. Vasconcellos (2000) afirma o planejamento como um instrumento profissional de sujeitos que refletem,

pesquisam e (re)significam sua própria prática, criam e dominam seu quefazer, preparam-se tentando conhecer o melhor possível o que vai ser trabalhado com os estudantes, quem são estes estudantes e como aprendem, e preparam-se para a incerteza, estar atenta e ligar-se aos acontecimentos, ao que trazem os estudantes, para neles, e a partir deles, interferir. Dessa forma, penso que a sala de aula pode ser espaço constante de aprendizagem para alunos, alunas e professoras.

O interesse da pesquisa começou com o pensamento de pesquisar “como se faz o caminho ao caminhar?” (este era o título do projeto de tese). Considero, hoje, que esta formulação era uma expressão da necessidade, e ao mesmo tempo da influência, de um tipo de conhecimento baseado nas técnicas da minúcia e do detalhamento como formas de conhecer melhor e mais rigorosamente. O propósito era de que, destrinchando e conhecendo como se faz este caminho no cotidiano do Projeto SESC LER, esse conhecimento pudesse levar à transformação das práticas pedagógicas que sempre me pareceram tão difíceis de mudar, apesar de estudos, de esforços, de intenções, numa visão de aprendizagem linear de causa e efeito. O título e a intenção se modificaram porque fui descobrindo que o caminho é tênue, que navegamos num mar de incertezas (Morin, 2000). Perdi a pretensão de destrinchar como fazemos para responder uma pergunta, compreendi que era melhor “remexer” nos nossos conhecimentos, práticas e diálogos, tentando esclarecer alguns pontos (e, provavelmente, confundido outros) para mim e para o coletivo, dos caminhos que fazemos. Auxiliada pela pesquisa reforço ainda mais minha crença nos sujeitos, pois são eles que navegam ou se deixam levar, são eles que constroem os caminhos, quaisquer que sejam. Somos todos sujeitos que construímos o mundo: o nosso próprio individual, o do nosso entorno e o global. Não possuímos autonomia total, já que partimos de, e trabalhamos com, o que nos é dado, mas construímos, produzimos, criamos (Bakhtin, s/d).

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*.  
Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, (s/ d).

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1- as artes de fazer*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel *Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995
- \_\_\_\_\_. *É Preciso defender a sociedade*. Lisboa: Livros do Brasil, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'água, 1993. 127 p.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JACKSON, P. *La vida en las aulas*. 6. ed. A Coruña: Fundación Paideia, Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- LARROSA, J. 1994. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35 a 86.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.
- SANTOS, B. *A crítica da razão indolente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TORRES SANTOMÉ, J. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. In JACKSON, P. *La vida en las aulas*. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998, Prólogo, p. 11 a 26.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7. ed. São Paulo, Libertad, 2000.