



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação

MÔNICA PINHEIRO FERNANDES

A PRODUÇÃO ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE: percursos didáticos de autoria

RIO DE JANEIRO

2011

MÔNICA PINHEIRO FERNANDES

**A PRODUÇÃO ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE:
percursos didáticos de autoria**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Federal do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem.

Orientação: Professora Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Rio de Janeiro

2011

MÔNICA PINHEIRO FERNANDES

A PRODUÇÃO ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE: percursos didáticos de autoria

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Federal do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem.

Aprovada em:

Banca examinadora

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ

Dr. Roberto Leher – UFRJ

Dra. Rosanne Evangelista Dias - UFRJ

Dra. Edith Frigotto – UFF

Dra. Lucelena Ferreira - UCP

Rio de Janeiro

2011

O apanhador de desperdícios

Manoel de Barros

Uso as palavras para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:

eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Dedico este trabalho aos meus queridos pais,
Geraldo Fernandes de Sousa e Odaléa Pinheiro Fernandes,
que, ao saberem que seriam pais,
o primeiro presente que me deram
foi a coleção de livros de Monteiro Lobato.

E com ela,
o gosto pela leitura.
E dela nasceu o gosto pela escrita
pelo conhecimento, pela investigação,
resultando, tal como numa ciranda,
no gosto em aprender e ensinar, e aprender....

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais em todas as horas. Sem eles não teria chegado aqui.

Ao meu irmão e cunhada, pelas trocas constantes que produziram acertos de rota.

Aos meus queridos sobrinhos, Eric e Daniel, que, com seus carinhos e urgências infantis, me garantiram horas de puro amor.

À querida Daniela, sobrinha de coração, que venceu o desafio da escola e muito me ajudou na organização do material da pesquisa.

À Professora Dra. Ludmila Thomé de Andrade, que com sua voz de orientadora promoveu constante interlocução, compartilhou conhecimentos, leituras e afeto, tornando o percurso da minha produção escrita, um exercício de autoria.

Aos professores da banca pela qualidade e contribuição de suas produções à educação brasileira e ao cuidado acadêmico que dispensaram à leitura de minha tese.

Aos professores do PPGE, que ensinam com seus atos o que aprendemos em seus escritos.

À querida professora Dra. Marlene Carvalho, pelo exemplo profissional que me inspira a ser uma professora que, no ato docente não perde de vista os alunos.

Às colegas e amigas Cláudia Pimentel e Maria Jacqueline Girão Soares Lima que, na luta por uma universidade plural e democrática, pudemos nos encontrar. E em especial ao José Carlos Campos, com quem a interlocução é sempre instigante.

Aos colegas e, especialmente, à chefia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRJ, pelo apoio no momento final de escrita da tese.

Aos meus queridos amigos que, pacientemente, respeitaram minhas ausências e, providencialmente, exigiram minha presença, me garantindo momentos de muita troca e crescimento.

Às professoras do CESPEB/ALFA, que de suas vozes pude constituir a minha palavra, agradeço e partilho este trabalho como resultado de meses de trocas e de crescimento.

Aos colegas do LEDUC, cujas interlocuções partilhadas contribuíram para o fortalecimento das palavras que compõem esta tese.

FERNANDES, Mônica Pinheiro. **A PRODUÇÃO ESCRITA NA FORMAÇÃO**

DOCENTE: percursos didáticos de autoria. 194 f. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

Tomando o diálogo como princípio bakhtiniano, a enunciação como unidade do discurso e considerando a interlocução estabelecida entre os sujeitos em formação e os sujeitos formadores como imprescindível para a interação, fundada sobre o pilar da heteroglossia, nos espaços formativos, o objetivo desta tese foi discutir a escrita de memoriais de formação de professoras alfabetizadoras, em um curso de especialização em alfabetização – CESPEB/ALFA – de uma universidade pública do Rio de Janeiro, como possibilidade didática nos processos formativos. Para a consecução deste objetivo consideramos, numa dimensão macro, a partir da leitura de referência de autores como István Mészáros, Leandro Konder, Roberto Leher, entre outros, a necessidade de situar a luta pela educação pública no terreno da crítica enfrentando, por uma perspectiva dialética, as ilusões produzidas pelo discurso dominante que enuncia, por um lado, a redenção da sociedade pela escola e, por outro, responsabiliza os professores por seu fracasso. No plano meso, aproximamo-nos dos conceitos de formação de professores disseminados nas atuais políticas públicas de formação. No plano micro, esfera de produção da pesquisa, sustentados pela perspectiva bakhtiniana da linguagem e pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Saviani investigamos a relação interacional entre formador e formando. Na intenção de compreender dialogicamente este movimento, apresentamos o contexto de produção dos memoriais – o módulo I do CESPEB/ALFA –, os diários de pesquisa e o planejamento dos encontros em interlocução com os memoriais de formação focalizando nestes a relação necessária entre a forma arquitetônica e composicional na elaboração de um memorial de formação. A pesquisa, de natureza qualitativa, sustentou-se num processo interpretativo de aproximação do real. Mikhail Bakhtin e István Mészáros foram autores fundamentais para compreender a linguagem como enunciação; a pesquisa como linguagem, a política na sua materialidade dialética e ideológica. Da pesquisadora foi exigido uma constante vigília das suas múltiplas posições discursivas. Ora como formadora, ora como pesquisadora, esforçou-se em produzir um discurso exotópico entre estas distintas vozes. A metodologia foi elaborada a partir de uma atividade dialética e dialógica de aproximação do real. Para sua realização foram feitas observações participantes nas aulas de outros docentes do CESPEB/ALFA e participação ativa como professora formadora do Módulo I. As análises dos memoriais produziram uma série de indagações que resultaram na realização, após a finalização do curso, de uma entrevista coletiva. A pesquisa se configura em seis capítulos. No primeiro apresentamos o contexto da pesquisa, seus objetivos e metodologia; no segundo, no terceiro e no quarto capítulos estão contidos conceitos de escrita, formação, linguagem e sociedade. Nos capítulos cinco e seis, expomos a análise e os resultados da pesquisa bem como algumas recomendações a respeito das contribuições que a utilização didática do gênero híbrido memorial de formação pode proporcionar tanto para formadores, quando priorizada a interação, quanto para sujeitos em formação, quando garantida a natureza enunciativa responsiva do texto. Os memoriais de formação podem ser um elemento material nos elos de enunciação na formação.

Palavras-chaves: Formação docente. Memorial. Práticas formadoras. Professor reflexivo, Interação.

FERNANDES, Mônica Pinheiro. **WRITTEN PRODUCTION IN TEACHER TRAINING:** Authorship teaching procedures,. 224 f. Thesis. Faculty of Education, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

The aim of this thesis was to discuss the experience of writing memorials training by teachers-students, and his reading of the subjects trainers (teacher-trainers), as a possibility in the teaching processes. The survey attempted to analyze from the analysis of the writings produced in the course of specialization in literacy - CESPEB / ALPHA - know, the discursive perspective, the possible changes produced by the teachers of the public on ways to explain / present their practices teaching (conceptual and methodological changes), and the deepening of their knowledge in education, recognizing the genre as an important memorial of training and methodological tool, from this, discuss its hybrid nature, recognizing the reading teacher-trainers and responsive attitude important practices and propose forming academic writing as a methodological tool in continuing education courses that may be able to redesign the teaching of knowledge and reframing of their doings teachers of teachers. The research is qualitative in nature and held in an interpretive process. Mikhail Bakhtin and István Mészáros authors were fundamental to understand the language and enunciation; research as language, politics in its material and ideological dialectics and methodology as a dialogical and dialectical activity of approximation of the real. Observations were made of CESPEB participants in class, active participation as a teacher and trainer in CESPEB news conference.

Keywords: Teacher training. Memorial. Practice forming.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	21
1.1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	21
1.1.1 Políticas educacionais no contexto de políticas do Estado	25
1.1.2 Habilitação à docência	30
1.1.3 Modificações trazidas para o contexto da universidade e as atuais políticas de formação	31
1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	33
1.3 OBJETIVOS E QUESTÕES DE ESTUDO	36
1.4 METODOLOGIA	37
1.5 CAMPO EMPÍRICO	41
2. A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	44
2.1 A PALAVRA E A IDENTIDADE	45
2.2 ENUNCIÇÃO: REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO	48
2.3 A ESCRITA CONSTITUI E É CONSTITUÍDA PELAS RELAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS	51
2.4 A ESCRITA DOS PROFESSORES E SUAS FORMAS	52
3. DELIMITAÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: OS ASPECTOS E AS TENDÊNCIAS TEÓRICAS EDUCACIONAIS MAIS INFLUENTES NOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS NO BRASIL	57
3.1 ATÉ OS ANOS 1970	58
3.1.1 A inserção do professor dos anos 1970 na carreira profissional	59
3.1.2 Prática docente nos anos 1970: atuação na sala de aula e no espaço escolar	60
3.1.3 A relação do professor com o corpo de conhecimentos que permeia sua profissão	62
3.2 ATÉ OS ANOS 1980	64
3.2.1 A inserção do professor dos anos 1980 na carreira profissional	65
3.2.2 Práticas docentes nos anos 1980: atuação na sala de aula e no espaço escolar	68
3.2.3 A relação do professor com o corpo de conhecimentos profissionais	69
3.3 ANOS 1990	70

3.3.1 A inserção do professor dos anos 1990 na carreira profissional	72
3.3.2 Práticas docentes nos anos 90: atuação na sala de aula e no espaço escolar	74
3.3.3 A relação do professor com o corpo de conhecimento que permeia a profissão	79
3.3.3.1 <i>Tendência de investigação-ação na formação do professor</i>	80
3.3.3.2 <i>O emprego da epistemologia da prática para elucidar a formação docente</i>	82
4. A EDUCAÇÃO PÚBLICA EMANCIPATÓRIA É IMPOSSÍVEL! (OU AS CONTRAPALAVRAS PARA UMA (IM) POSSIBILIDADE DA ESCOLA PÚBLICA)	85
4.1 O RIGOR NA ESCOLHA TEÓRICA DE UM TRABALHO DE TESE: A GARANTIA DA COERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS ARGUMENTOS NAS ANÁLISES	88
4.2 A LINGUAGEM NA PÓS-MODERNIDADE: A IDEOLOGIA ACABOU (!) (O NEOLIBERALISMO IDEOLOGIA/HEGEMONIA E EMANCIPAÇÃO, LINGUAGEM E ENCAMINHAR PARA A EDUCAÇÃO)	94
5. O CORPUS DA PESQUISA	103
5.1 TRABALHO NO MÓDULO 01	105
5.1.1 Sobre o primeiro dia de aula	108
5.1.2 O segundo dia de aula	110
5.1.3 Sobre o segundo dia: a memória e a formação: entre o afeto e a crítica	113
5.2 ANÁLISE DA PROPOSTA DE ESCRITA	121
5.2.1 A proposta de escrita dos memoriais: entre o que é pedido e o que é escrito	121
5.2.2 Forma composicional	126
5.2.3 Marcas de gêneros diversos	128
5.2.4 Os textos e suas ruínas	136
5.2.5 Unidades de composição	140
6. CONCLUSÕES	147
6.1 A PALAVRA DO FORMADOR: a contrapalavra da formação	147
6.2 Os memoriais de formação	148
6.3 A contrapalavra do formador	150
6.4 Para finalizar, algumas sugestões...recomendações...advertências...	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICE A - ENTREVISTA COLETIVA – CESPEB	164
ANEXO A - Cronograma Geral do CESPEB – Saberes e Práticas de ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	189
ANEXO B - PLANEJAMENTO	194

INTRODUÇÃO

Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.

(BENJAMIN, 1985:220-1)

Ao iniciar a produção deste memorial, lembrei-me do memorial de Magda Soares (1991) escrito por ocasião de seu concurso para professor titular da UFMG, o qual, posteriormente, deu origem ao livro “Metamemória: travessia de uma educadora”. Nele ela diz que a reconstrução do passado é feita a partir das vivências presentes e que por isto, não inventariamos nossas lembranças, uma vez que a (re) construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo [o passado], pois o interpreto

Sendo assim, escolho alguns fios enunciativos para contar a minha trajetória profissional. Com um deles me apresento. A seguir narro o percurso educacional que trilhei e, por fim, no entrelaçamento desses fios, apresento a professora que hoje sou.

Mônica Pinheiro Fernandes, quarenta e sete anos, nascida em 1964, numa família que sofria as consequências do golpe militar. Brasileira, carioca e que sempre quis ser professora.

Iniciei meus estudos numa escola pública por opção familiar. "O melhor primário ainda é o da escola pública", dizia minha mãe no início dos anos 1970. Voltei para a instituição pública na Universidade, agora orientada por um querido professor de História, "Pedagogia, Mônica? Só nas universidades públicas". Escolhi a UERJ.

Minha formação profissional é em Pedagogia na área de Administração Escolar, cursada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, concluída no final da década de 1980. Nesse período, em função de uma monitoria em estatística, entrei em contato com os estudos de Emília Ferreiro. A seguir fui estagiar no CAP/UERJ (Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira) que estava em pleno período de reformulação do seu referencial teórico. Foi um momento muito fértil de ideias, estudos e trocas. Momento esse que durou cinco anos. Nesse mesmo período fiz concurso para professor II da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, onde foi, de fato, a minha grande escola de formação profissional.

Minha opção pela educação pública não foi fruto do acaso. A escola pública é, a meu ver, uma das únicas instituições da sociedade capitalista que pode promover mudanças estruturais. Peter McLaren (1997) diz que a escola pode ser vista não apenas como uma arena de doutrinação ou socialização ou ainda um local de instrução, mas também pode ser

entendida como um terreno cultural que confere poder ao estudante. O autor ainda acrescenta que qualquer teoria de valor sobre a escolarização deve tomar partido. E foi isso que eu fiz. Tomei o partido da educação pública. Ao iniciar minha vida profissional, deparei-me com uma realidade que não conhecia e que até hoje me instiga a continuar conhecendo e trabalhando.

Tanto na Escola Municipal Equador, quanto na Escola Municipal República Argentina, ambas em Vila Isabel, bairro tradicional da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, trabalhei com turmas da antiga 1ª e 2ª séries, período de aquisição da alfabetização, e em ambas meus alunos não conheciam seu entorno. Não sabiam os nomes das ruas, das praças, não sabiam seus próprios nomes de certidão (muitos se reconheciam pelos apelidos), não raro, suas idades. Entretanto não se perdiam pelos labirintos de suas comunidades, sabiam fazer compras, conheciam e sabiam tocar, na sua grande maioria, todos os instrumentos que compunham a bateria da Escola de Samba do bairro, diga-se de passagem, berço do samba carioca. A partir daí pude compreender que havia muitos saberes nos alunos. Paralelamente à minha prática de professora o campo teórico da educação estava chamando a atenção para as diversas práticas sociais de leitura e de escrita – os múltiplos letramentos - existentes na escola.

Fui estudar. Fiz cursos oferecidos pela SME/RJ. Um, em especial, foi fundamental para minha trajetória profissional, refazendo a minha rota como professora: o curso de extensão em alfabetização na Faculdade de Educação da UFRJ. Lá pude entender que reconhecer a voz dos meus alunos só era possível se reconhecesse o lugar de falar desses alunos, isto é, as esferas de produção e circulação do discurso. Essas esferas constituem a cultura. Isso foi fundamental para uma prática de ensino que considerasse a educação como forma de emancipação. As leituras, as trocas de experiências, os desabafos me fortaleceram como professora. É preciso sinalizar que essa reflexão sobre a linguagem eu faço hoje. Naquela época não estudava Bakhtin e sua filosofia da linguagem (e por que não dizer, do sujeito?), mas tinha como preocupação reconhecer as diferenças dos sujeitos, as diferenças sociais. Hoje posso dizer que era (é ainda) um reconhecimento da estrutura social de classe, mas naquela época era apenas o desejo de que as injustiças sociais fossem dissipadas, e as escolas, de forma redentora (e até ingênua), pudessem mudar a estrutura social (e, por conseguinte, a econômica).

Do ponto de vista pedagógico, era uma professora piagetiana, ou melhor ainda, “ferreiriana”. Paralelo à minha matrícula na SME/RJ, era professora contratada do CAp/UERJ no período em que seus professores estudavam aprofundadamente (apaixonadamente) com a

presença regular da própria Emília Ferreiro, suas contribuições para o entendimento dos processos de aprender, considerando o aluno nesse percurso. Hoje tenho clareza de que o sujeito epistêmico de que fala Ferreiro não é o mesmo sujeito histórico que defendo hoje. Entretanto essas diferenças epistemológicas só as faço hoje, ao olhar para trás, mas com os olhos de hoje, constituídos das minhas experiências anteriores. Lembro-me do “Risco do bordado”, de Autran Dourado, o risco é de Deus, mas nós é que nos arriscamos a bordar. O resultado, vemos ao longo da vida. Os fios com que bordamos não são sempre os mesmos. Uns terminam, outros são trocados propositalmente, há ainda os que trocamos e incorporamos, mas as formas vão sendo feitas na vida, na troca, na mudança.

Uma mudança significativa ocorreu com os resultados positivos das minhas turmas. Em função disso fui convidada, em 1993, a integrar a equipe do antigo 17º DEC (Distrito de Educação e Cultura), hoje nomeado CRE - Coordenadoria Regional de Educação. Desenvolvi um projeto de formação com os especialistas (orientadores e supervisores educacionais) discutindo, estudando e elaborando novas estratégias de ensino para o professor alfabetizador.

A partir daí iniciou-se uma nova fase na minha carreira. Passei a trabalhar com formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental na própria rede municipal, na qual havia encontros semanais com o objetivo de discutir a prática docente e elaborar novas estratégias de ensino. A partir da reflexão de suas ações docentes, tínhamos a intenção de viabilizar ao professor perceber a necessidade de buscar novos referenciais teóricos para referendar sua prática. Nem sempre isso aconteceu. Aprendi que a minha inquietação não era a mesma de muitos outros. Havia professores felizes com a explicação do fracasso escolar pelo déficit de aprendizagem. Mais preocupações, mais leituras, cursos, vontade de encontrar pares nas minhas questões...

No ano de 1999, fiz concurso para professor substituto na Faculdade de Educação da UFRJ. O primeiro de três concursos que tive a oportunidade de participar e iniciar minha carreira universitária. Já sinalizei que me formei em Pedagogia na UERJ, mas me tornei professora alfabetizadora na rede pública, tanto da rede municipal do Rio quanto nos anos de trabalho como professora substituta do colégio de Aplicação da UERJ e do Pedro II.

Assim também venho me formando, aprendendo em diálogo com queridos professores da UFRJ, onde ministrei as aulas de “Prática de Ensino” e “Didática”, especialmente, ainda que tenha tido uma ótima experiência com as turmas na disciplina “Construção do conhecimento de língua portuguesa”. Foi uma experiência muito importante trabalhar com Prática de Ensino de 1ª a 4ª séries, porque me deu a oportunidade de olhar a escola sob outro prisma. Acompanhar as alunas mostrou-me que as salas de aulas de alfabetização ainda são

muito silenciosas. As professoras, e aqui me permito usar o feminino para representar o imenso número de mulheres alfabetizadoras. Muitas delas ainda não problematizaram a função social da alfabetização e dos letramentos.

Influenciada pelas mudanças, inscrevi-me no mestrado da UFRJ, e em 2005 defendi a dissertação “Formação continuada de professores: rede de fios dialógicos tecida pela escrita”, que nasceu de um curso de formação continuada desenvolvido na prefeitura de Japeri, município da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa analisou estilos de escrita de professoras alfabetizadoras em contextos de formação. Uma das suas conclusões é que quanto mais consciente da sua identidade e da função social da alfabetização, mas claro e reflexivo é seu texto. Outro resultado que o mestrado me apontou foi o meu mergulho na pesquisa orientada pela Prof^a. Dr^a. Ludmila Andrade, que vem defendendo a pesquisa acadêmica em articulação com a escrita docente. Tal posição teórico-metodológica ecoa na minha tese de doutorado, que se propõe a analisar os discursos produzidos nos memoriais de formação elaborados no curso de especialização - CESPEB - para professoras alfabetizadoras da SME/RJ realizado na FE/UFRJ, dos quais sou professora formadora do LEDUC. O imbricamento das identidades de professora alfabetizadora, formadora, professora universitária me fez compreender que a aprendizagem, como nos ensina Lev Vigotski, se dá na linguagem.

Fui compreendendo ao longo da minha experiência de vida que ensinar faz-se do aprender. Hoje sei que minha carreira de professora iniciou-se com o meu deslumbramento infantil com a escola. Tomou muitos caminhos e se fortaleceu com meus estudos, lutas e experiências docentes nas escolas. Sempre sem perder de vista a “boniteza” do ato de educar. A professora universitária que hoje defende esta tese é constituída de todas aquelas, porque fazemos história e dela somos feitas. Lembro-me, para concluir este breve memorial, de Mikhail Bakhtin, que diz que a palavra é sempre dirigida ao outro e é isso que a torna significativa. O seu sentido é determinado por seu contexto histórico e só reagimos àquelas que nos despertam ressonâncias ideológicas ou vivenciais (BAKHTIN, 2004:57). Sendo assim a educação pública brasileira ressoa em mim e povoa a minha voz docente.

Construção do objeto de pesquisa

A formação continuada de professores (doravante FCP) tem encabeçado, nas últimas três décadas, a lista de preocupações de vários setores da sociedade, tanto do ponto de vista público quanto privado. Apenas como exemplificação de ações desse setor e sem entrar nas

considerações de ordem mercantil, podemos citar a criação, em 1997, de um canal televisivo, captado a cabo e por parabólicas (já há, hoje, sinal aberto em alguns estados brasileiros), criado pela iniciativa privada voltado exclusivamente para a Educação – o Canal Futura. Este canal concorre com os canais educativos do Estado, em sinal aberto. Ainda com relação à participação da iniciativa privada, podemos citar o aumento expressivo de revistas ditas especializada em formação de professores, vendidas em bancas de jornaleiro, como as revistas “Nova Escola”, “Educação”, entre tantas outras. Esses exemplos evidenciam um aumento expressivo da presença, nos últimos quinze anos, do tema da Educação na grande mídia. Paralela a essas iniciativas, que aqui são mencionadas como exemplos e não como foco de análise, há também a presença da escola pública na mídia sempre pela extensa crítica quer seja à sua qualidade formativa, sua intensa violência ou às precárias condições materiais dos seus prédios. Esses exemplos nos dão alguns indícios a respeito dos novos caminhos traçados pelo poder hegemônico a respeito do lugar da Educação. Se por um lado a rede pública está desgastada, a iniciativa privada, por outro lado, com a conclamação da colaboração voluntária de toda sociedade civil, coloca-se como redentora, visto que uma sociedade não pode ficar sem Educação. Esboça-se uma primeira preocupação que este trabalho pretende encarar: o enfrentamento das contradições da Educação pública, em especial, da formação docente, numa sociedade capitalista.

No mesmo formato pontual de exemplificação das preocupações sociais com a FCP e sem fazer ainda uma reflexão crítica sobre os resultados produzidos no contexto educacional, podemos tomar a LDB 9394/96, no aspecto relativo às mudanças na formação de professores, como exemplo de ação do setor público para viabilizar alterações no grave quadro de resultados produzidos pela escola. Ainda no âmbito dos exemplos, temos a participação da universidade em ações de formação, quer por via da extensão e/ou da pesquisa.

Os exemplos acima apresentados serão discutidos ao longo deste trabalho de pesquisa. Entretanto, o foco principal de reflexão recairá sobre as questões de ordem pública, em especial as relativas à formação de professores.

A questão da escrita docente foi ganhando contornos mais complexos e consistentes a partir da participação continuada no grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ludmila Thomé de Andrade. As múltiplas questões discutidas nesse grupo associadas ao aprofundamento de minha carreira docente e de minha inserção no campo da pesquisa, resultou na minha entrada no doutorado a fim de aprofundar a questão da escrita docente no campo da formação de professores. No livro “Professores-leitores e sua formação”, Andrade relata que “a constatação da dificuldade de interlocução entre universidade, situada na posição

de formadora, e professores, na de formados, vem se tornando incontornável” (ANDRADE, 2004:92). Para a autora:

A situação de comunicação apresenta dificuldades que são constitutivas tanto do fracasso quanto do sucesso na ação comunicativa, pois apontam para um processo de transformação do qual ninguém sai ileso, nem os especialistas universitários nem os professores. A dificuldade comunicativa marca posições diferenciadas e reitera as identidades (distintas) da cada locutor. (ANDRADE, 2004:92)

É dessa forma que trazemos para esta discussão uma questão que nos parece importante: a dimensão dialógica. Ela nos parece imprescindível para o trabalho de formação continuada de professores, pois a dialogia, sendo historicamente contextualizada, torna necessário levar em conta o lugar de enunciação dos sujeitos do ponto de vista da sua posição identitária – o professor da escola básica e o professor formador universitário –, que participam das formações continuadas que carregam a chancela da universidade, ou seja, a assinatura daquele último. Esse é o caso das ações que compõem o campo empírico deste projeto, uma vez que tanto o curso de especialização em alfabetização sobre o qual nos deteremos – CESPEB¹ – quanto a docência na graduação, especificamente a que forma professores do primeiro segmento do ensino fundamental, são ações assinadas pela universidade.

Inicialmente o projeto desta pesquisa tinha por objetivo identificar e analisar o teor dos discursos oficiais e dos discursos produzidos no contexto da formação continuada de professores a partir da leitura dos textos oficiais e dos textos, orais e escritos, produzidos nos espaços formativos a partir do reconhecimento das implicações da política contemporânea nas políticas educacionais brasileiras e, em decorrência, a necessidade de conhecer a multiplicidade de possibilidades de entendimento dos estudos sobre a formação continuada de professores.

Ainda considerando o contexto histórico e político nacional², em especial o da política educacional de formação de professores, o aprofundamento nas leituras bakhtinianas no grupo de pesquisa e, com isso, a decisão coletiva capitaneada pela Prof^a. Dr^a. Ludmila Andrade do

¹ CESPEB/ALFA – Curso de especialização Saberes e práticas na Educação Básica, modalidade alfabetização, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Ainda que reconhecendo como forte e determinante a influência internacional nas políticas macroeconômicas e nas educacionais do Brasil, este trabalho limitar-se-á a discutir o contexto político brasileiro, em especial o educacional, a partir da elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação N° 9394/96, considerando-a como o discurso oficial que redirecionou a política educacional nos últimos anos.

reconhecimento primordial da dialogia³ no processo formativo, o aprofundamento dos estudos, o mergulho nos documentos oficiais e nas escritas produzidas pelas alunas dos cursos de especialização coordenados pelo LEDUC, e de minha experiência na docência universitária, duas questões se impuseram: o enorme volume de análise para uma pesquisa de doutorado demandaria uma pesquisa mais coletiva e com uma disponibilidade maior de tempo, o que se diferencia do caráter pessoal e de tempo determinado de uma tese e os tipos de leitura que o professor formador assume frente aos textos produzidos.

A segunda questão, advinda especialmente do mergulho nos textos escritos das professoras docentes e das alunas do curso de Pedagogia, foi determinante para redirecionar o objetivo central desta pesquisa.

Para abordar a questão da leitura⁴ que fomos assumindo ao longo do processo, é necessário apresentar, rapidamente, o que era lido e quem eram os sujeitos escreventes⁵. Os textos em questão foram produzidos no curso CESPEB/ALFA no módulo 01⁶, com objetivos, quais sejam: proporcionar às professoras-alunas estabelecer relações entre a sua experiência⁷ estudantil e a profissional. Dessa forma, os textos escritos foram propostos por professores formadores, com uma intencionalidade definida (programa da disciplina e planejamento do módulo nos anexos 01 e 02) e explicitada para os alunos. Vale ainda informar que os textos eram pedidos sob o nome de “memorial de formação”, mas ao longo da explicação da proposta usávamos “história de vida”, texto “memorialístico”, história de estudante, como sinônimos da mesma tarefa. Como podemos observar, as atividades de escrita foram utilizadas, nos dois casos, como uma atividade didática. Dito isso, voltemos à questão da leitura.

³ De acordo com Cristovão Tezza, para Bakhtin, as relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. O que dialoga no discurso são posições de sujeitos sociais, são pontos de vista acerca da realidade, são centros de valor. Desta forma o dialogismo mostra que ele tem um caráter constitutivo em toda produção linguística. Este conceito será desenvolvido no capítulo relativo ao referencial teórico.

⁴ Leitura compreendida na sua perspectiva social. De acordo com Fiorin, quando se compreende um texto, tem-se o diálogo com o texto, mas também com o escritor e com outros textos similares. Com isso, pode-se dizer que a leitura de uma obra é social e também individual. A compreensão de um texto, então, é a soma do texto em si, do juízo de valor do leitor e a soma de todos os demais textos já lidos pelo leitor.

⁵ Denomino os professores em formação continuada e as alunas de pedagogia como sujeitos escreventes a fim de diferenciá-los da ideia socialmente concebida de escritor e, também, para qualificá-los como sujeitos que escrevem como umas das formas de trabalho

⁶ MÓDULO 1 – Construindo um projeto de trabalho coletivo

⁷ O conceito é aqui utilizado por trazer uma abordagem Benjaminiana. Desenvolveremos mais adiante essas noções teóricas.

No momento de mergulho nos textos⁸ muitas questões atravessavam o meu foco de leitora. Reconhecemos que um dos aspectos determinantes disso foi a minha intensa participação no planejamento e atuação como docente no CESPEB. As posições identitárias de formadora, professora e pesquisadora exigiram de mim diferentes posturas de leitura frente ao trabalho das alunas, mas me confirmaram uma certeza: trabalhar com esses textos era um caminho possível para contribuir com o debate na área da formação de professores.

Tomada a decisão de trabalhar com essas escritas, compreendendo-as como um instrumento fundamental na formação docente, definimos o objeto desta pesquisa: considerando, num nível macro, as condições hegemônicas de produção da política brasileira, no que concerne à educação, em especial as de formação de professores como o percurso oficial de encaminhamento das ações do trabalho docente; num plano “mezzo”, a influência da escola, da universidade e do trabalho docente e seus múltiplos matizes ideológicos e suas consequentes ações didáticas, e, num plano micro, os efeitos que os dois planos produzem no discurso escrito dos alunos de pedagógica e professores em formação continuada, discutir a experiência de escrita de memoriais de formação por parte dos sujeitos em formação e de sua leitura, por parte dos sujeitos formadores, como possibilidade didática nos processos formativos tanto inicial como continuado. A partir de então, decidimos que o referencial teórico e os pressupostos metodológicos serão delineados pelas contribuições do Círculo Bakhtiniano na elaboração de um sujeito sócio-histórico constituído na linguagem. As questões de ordem macroestrutural serão abordadas à luz do materialismo histórico, e as questões relativas à educação e formação docente serão estudadas sob o foco da perspectiva freireana.

Com o objeto de pesquisa definido e os pressupostos teóricos delimitados, voltamos a mergulhar nos textos, agora os focalizando com o olhar de pesquisadora, procurando compreender, aprender com o que eles diziam, e não procurar nos textos o que eu gostaria de encontrar neles, como questões, respostas, determinadas a priori. Como afirma Mikhail Bakhtin, as Ciências Humanas têm por objeto de pesquisa o sujeito e, por isso, esse objeto tem o que dizer. Dessa forma, ao contrário de ir com uma “lente” pronta para a leitura dos textos, me permiti ser impregnada com suas vozes, sem perder de vista o desafio de garantir uma posição exotópica⁹ frente a eles. Muitas questões surgiram ao longo da leitura: Que

⁸ Entendidos como um gênero híbrido – associação de características autobiográficas (LEJEUNE, 2007) e acadêmicas.

⁹ Conceito bakhtiniano, exotopia é a qualidade que o outro tem de ver de fora da minha posição, de uma posição que eu nunca me verei, o que lhe dá um excedente de visão. Para o pesquisador bakhtiniano é fundamental, e no

percursos de escrita as professoras produziram na elaboração de seus textos? Que temas eram abordados? Quais percursos de leitura foram produzidos pelas professoras formadoras? Quais gêneros discursivos são utilizados pelos sujeitos escreventes para falarem de si? Para quem escrevem? De que forma é possível perceber os efeitos da escrita no processo de formação? Que semelhanças e diferenças há entre os textos das professoras em formação e o das alunas de graduação?

Este trabalho apresenta os resultados da análise dessas questões sem desconsiderar o contexto e o processo de produção de escrita – tanto da tese, quanto dos textos dos sujeitos escreventes. O processo investigativo se propõe a compreender a dimensão didática do processo de escrita nos espaços formativos no contexto histórico contemporâneo, sem perder de vista a dimensão histórica e política que constitui a sociedade e a dimensão subjetiva do sujeito nela inserido.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Contextualizamos¹⁰, a partir de uma perspectiva histórica, a atual situação das políticas educacionais, a fim de criar possibilidades de entendimento do nosso objeto: o discurso produzido nos textos escritos dos sujeitos escreventes. Essa tomada de decisão é necessária, em função de uma compreensão da linguagem que buscamos delimitar, pois será nosso solo de trabalho de pesquisa como produção social e constituinte do sujeito. O primeiro grande plano a ser situado é contextualizar as condições macroestruturais das políticas públicas de formação brasileira, considerando criticamente seus avanços e limites e suas contradições, imprescindível para o entendimento do professor como um sujeito histórico e político. Associado e decorrente disso, consideramos a produção científica do campo educacional da área da formação docente outro aspecto fundamental para o entendimento do discurso docente. A partir desses dois planos gerais de contextualização, definimos a questão de estudo, os objetivos e pressupostos metodológicos de pesquisa.

1.1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Na seção anterior, tomamos as políticas públicas educacionais como um dos aspectos centrais para a constituição do discurso docente, assim como para sua compreensão. É necessário, entretanto, explicar o motivo pelo qual assim a compreendemos sem perder de vista, para o argumento deste trabalho, o entendimento de algumas limitações que tal discussão também impõe. Para isso é necessário apresentar a lente teórica que orienta nossas reflexões acerca do entendimento dos conceitos de sociedade e educação. Estudar a educação a partir do seu reconhecimento como parte da sociedade brasileira exige um esforço de aproximação com um referencial teórico sociológico vasto e uma definição clara de seu entendimento.

Bárbara Freitag (1986) apresenta um histórico organizado sobre o percurso teórico da relação entre educação e sociedade. De Durkheim a Gramsci discute a complexidade dessa relação. Quanto ao primeiro sociólogo, a autora em questão aborda a função socializadora da instituição escolar a partir dos conceitos de homem egoísta e homem social, cunhado pelo autor francês. De acordo com Freitag, é no processo educacional, por um processo coercitivo,

¹⁰ A partir desta seção utilizaremos a primeira pessoa do plural porque compreendemos que a palavra alheia compõe a minha palavra e, por conseguinte, as palavras vindouras.

que as questões sociais são impostas ao homem e ele então as internaliza, realizando, assim, a reprodução e perpetuação da sociedade. Nas palavras da autora:

a educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim um fator essencial e constitutivo da sociedade (FREITAG, 1986:16).

Ao longo de seu estudo, Freitag considera a complexidade e as contradições¹¹ que constituem esses dois eixos de discussão. Essa questão nos é muito cara, especialmente, o aprofundamento na dimensão política que é produzida na relação educação e sociedade. Um aspecto que merece destaque é a crítica que a autora faz à abordagem de Dewey e Mannheim. Ainda que aponte a diferença entre esses dois autores, e de Durkheim em relação ao entendimento da educação como um fator de dinamização das estruturas através do ato inovador do indivíduo, em todas as abordagens tanto o indivíduo quanto a sociedade são vistos num contexto dinâmico de constantes mudanças. O objetivo dos autores em questão é a sociedade democrática harmoniosa, em que reina a ordem e a tranquilidade, em que conflitos e contradições encontram seus mecanismos de solução e canalização (FREITAG, 1986:24). Sendo assim, não há uma efetiva ruptura de Dewey e Mannheim com a teoria durkheimiana, visto que definida a estrutura democrática na sociedade, a educação terá como função a manutenção social.

Diferentemente dos autores acima, que consideravam a escola apenas como reprodutora cultural, as contribuições de Bourdieu e Passeron apontam a reprodução das estruturas sociais como uma das funções centrais da instituição escolar. Althusser, Poulantzas e Establet concordam com Bourdieu e Passeron quanto à função reprodutora da escola, entretanto, eles incluem outras instituições de socialização (os chamados aparelhos ideológicos do estado de Althusser). Suas contribuições não apenas reconhecem a função reprodutora da escola como um somatório de funções, mas revelam sua dialética interna no contexto global da sociedade capitalista. Isto é, Althusser, Poulantzas e Establet, a partir de uma perspectiva materialista-histórica, discutem a instituição escolar no bojo da lógica capitalista e criticam suas contradições.

¹¹ Cf. FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986. O capítulo “quadro teórico” aprofunda essas discussões.

Barbara Freitag aponta a contribuição de Gramsci como imprescindível para o entendimento das políticas educacionais como ação estatal, as quais abrangerão as atividades educacionais tanto da sociedade política quanto da civil.

De acordo com a autora,

Sendo a sociedade política o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, será ela encarregada de formular a legislação educacional, impô-la e fiscalizá-la. [...] O lugar do sistema educacional é a sociedade civil. É aqui que se implantam as leis [...] mas sua verdadeira concretização somente se dá quando for absorvida pelas instituições sociais que compõem a sociedade civil. [...] A escola é um dos agentes centrais de sua formação. Portanto, o Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também da sua materialização na sociedade. (FREITAG, 1986:41-42)

Partilhamos das mesmas concepções de Freitag quanto à função irradiadora do discurso hegemônico pelas políticas públicas é que consideramos importante esclarecer a posição política e teórica deste trabalho. Assumimos, assim, uma posição crítica frente à estrutura social capitalista e compreendemos a sociedade não como um conjunto harmônico de sujeitos que visam ao progresso de forma linear, pois, ao contrário, ainda que consideremos as questões culturais como importantes, tomamo-la fundamentalmente como um espaço de lutas de interesses antagônicos entre sujeitos que se constituem no e pelo trabalho. Esse é um elemento central para quem toma a educação na sua perspectiva emancipatória, transgressora, caminho possível para tornar viável uma escola pública neste sistema vigente.

Na lógica capitalista, educação e trabalho estão subordinados ao capital e sendo assim, a escola pública, enquanto instância formadora do poder hegemônico, funciona de forma eficiente a favor da manutenção da estrutura social vigente. Para exemplificar, basta nos depararmos com os muitos dados estatísticos das provas nacionais e internacionais, tais como Prova Brasil e Pisa, cujos resultados atestam o fracasso escolar através do mau desempenho dos alunos, e as pesquisas acadêmicas e institucionais que apontam o despreparo histórico dos professores como seu único fator explicativo. Enfrentar a discussão sobre formação de professores a partir da crítica ao sistema capitalista e, por conseguinte, à suposta impossibilidade de uma escola pública realmente para todos, nos parece um desafio que merece ser encarado.

Temos clareza de que essa posição hoje não é hegemônica no campo teórico educacional, em especial ao que se refere às discussões sobre formação de professores. Contudo, junto a autores alinhados à teoria crítica que enfrentam a discussão macropolítica na

educação, tais como Gaudêncio Frigotto, Roberto Leher, Leandro Konder, Maria Célia Marcondes de Moraes, Newton Duarte, entre outros, nos parece imprescindível enfrentá-la, unindo-nos a autores como Ludmila Andrade, Guilherme Prado, Cecília Goulart, Edith Frigotto, Patrícia Corsino, Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza, Valdemir Miotello, João Wanderley Geraldi, Marília Amorim e tantos outros pesquisadores, muitos dos quais, coordenadores de grupos de pesquisas em universidades públicas¹² no Brasil e no exterior que vêm enfrentando a complexidade educacional a partir de um referencial teórico crítico que assume uma concepção discursiva de linguagem alinhado a perspectiva bakhtiniana para aprofundar a questão a respeito do discurso e subjetividade, considerando-os como elementos constituintes do homem na sua perspectiva histórica, política e social.

A respeito da subjetividade, Mikhail Bakhtin (2007/1927) explica da seguinte forma sua constituição social:

O componente verbal do comportamento é determinado em todos os momentos essenciais do seu conteúdo por fatores objetivos-sociais. O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda a sua vida. Por isso, todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao seu grupo social (ao seu ambiente social) (BAKHTIN, 2007/1927: 86).

Aprofundando essa explicação, o autor esclarece a natureza social da enunciação:

Nunca chegaremos às raízes verdadeiras e essenciais de uma enunciação singular se as procurarmos apenas nos limites de um organismo individual singular, mesmo quando tal enunciação concernir aos aspectos pelo visto mais pessoais e íntimos da vida de um homem. Toda motivação do comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo (porque a autoconsciência sempre é verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) e a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. Desse modo, a autoconsciência acaba sempre nos levando à consciência de classe, de que ela é reflexo e especificação em todos os seus momentos essenciais, basilares. Ai estão as raízes objetivas até mesmo das reações verbalizadas mais pessoalmente íntimas. (BAKHTIN, 2007/1927: 87)

Ao explicar a natureza social do sujeito, Bakhtin aponta um elemento – a exotopia –, discutido em seu livro “Estética da criação verbal”, fundante desta tese, pois nos permite ter uma visão sobre o exercício da pesquisadora de participar do objeto de estudo sem fundir-se a

¹² UFRJ, UFF, UFSCAR, UNICAMP, PUC/RIO, Université de Paris VIII

ele. Este é um desafio metodológico que estamos assumindo por considerá-lo fundamental para a produção de pesquisa com sujeitos humanos nas Ciências Humanas.

Essa rápida explicação sobre a escolha teórica desta pesquisa fez-se necessária porque o tema sobre discurso e subjetividade é muito atual e, muitas vezes, em pesquisas de áreas diversas do campo educacional, abordado a partir de um referencial teórico pós-moderno na atual conjuntura neoliberal.

A seguir apresentaremos o contexto das políticas de formação considerando as reflexões de Freitag (1986) acerca da produção das políticas educacionais estatais, sem perder de vista que “a legislação em si já é uma das formas de materialização da filosofia formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante” (FREITAG, 1986:41) e, ao mesmo tempo, considerando o discurso universitário, o qual muitas vezes se confunde com o da legislação oficial.

1.1.1 Políticas educacionais no contexto de políticas do Estado

Tomamos como ponto de partida para este contexto os resultados de pesquisas sobre formação de professores produzidos pela comunidade acadêmica, em especial a pesquisa coordenada pela professora Marli André (1999) intitulada “Estado da arte da formação de professores no Brasil”, bem como os trabalhos da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE).

O artigo de Marli André *et alii* (1999), que leva o mesmo nome da pesquisa, mostra dados importantes sobre o percurso do tema deste trabalho no campo educacional, ao apresentar resultados de uma pesquisa que analisou dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 1990-1997, e trabalhos apresentados no GT da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), entre 1990 a 1996.

As autoras identificam, a partir da análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nas dissertações e teses do período, o tema da formação continuada de professores, embora não se tenha revelado de forma mais expressiva do ponto de vista quantitativo, o foi do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois englobou diferentes

níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados. Já nos periódicos, o referido tema apareceu em segundo lugar, com um total de 30 artigos, dos 115 analisados.

Os conteúdos foram organizados em três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Destacamos o aspecto da formação continuada para este trabalho.

Podem-se resumir os conteúdos dos textos sobre formação continuada em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político - emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática. (ANDRÊ, 1999:305)

Como podemos observar em outro artigo, Carvalho e Simões (2002), que participaram da pesquisa apresentam sua recusa a um conceito de formação continuada entendido apenas como treinamento, cursos e palestras. Segundo as autoras, emerge da literatura especializada analisada uma conceituação de formação continuada como processo, tendo o professor na sua centralidade.

Alguns a [a formação continuada de professores] definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (CARVALHO e SIMÕES, 2002b:172)

A pesquisa acima citada delimita o campo da formação de forma bastante abrangente, mas não se propõe a problematizar as suas questões mais estruturais. Ainda a respeito da definição de formação continuada de professores, aproximamo-nos de alguns estudos de Helena Freitas (2002) que descrevem e ressaltam a luta dos educadores desde o final dos anos setenta, a partir de uma perspectiva mais ampla de democratização da sociedade. Ela contribui com um olhar crítico para a educação e, especialmente, para a escola e o trabalho pedagógico, colocando em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade (FREITAS, 2002).

A autora nos lembra que, no âmbito da formação do educador, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e, posteriormente, e até os dias de hoje, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) têm papel fundamental no “redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial, que [anteriormente] entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação, dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2002:138).

A ANFOPE é uma entidade reconhecida pela sua luta política por um projeto que se torne histórico por ser próprio da categoria dos profissionais da educação em articulação com os movimentos sociais. No 9º encontro dessa entidade realizado em Campinas, em 1998, assume-se o conceito de formação de professores, tomando-se o professor como o centro do processo, definido como:

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

Podemos observar que as definições, tanto a do campo acadêmico (ANDRÉ *et alii*, 1999; CARVALHO e SIMÕES, 2002; FREITAS, 2002) quanto a apresentada pela ANFOPE, têm pontos em comum no que diz respeito à centralidade do professor no processo de formação continuada. Entretanto, a ANFOPE amplia a discussão trazendo a importância do contexto histórico e político, assim como o faz Gaudêncio Frigotto (1995) no debate sobre o tema. O autor partilha dessa compreensão e afirma que a formação do educador não pode ser tratada adequadamente sem referi-la à trama das relações sociais e aos embates que se enfrentam no plano estrutural e conjuntural da sociedade.

Durante o mesmo período histórico em que as pesquisas e as associações profissionais apontavam uma conceituação de formação continuada amparada numa perspectiva crítica do trabalho docente, a LDBEN/nº 9.394/96 era promulgada com um texto muito diferente do original proposto pela categoria docente. Para apresentar os distintos interesses entre as entidades representativas da categoria (ANPED, ANPOFE) e a legislação educacional, faz-se necessária uma breve caracterização do contexto político e histórico engendrado no início dos anos 1990 (e ainda atual) e do processo de tramitação da LDBEN/nº 9394/96 até sua promulgação em 1996.

A partir dos anos 1990, as políticas passaram a sofrer forte influência do modelo neoliberal que defende o mercado como grande regulador do desenvolvimento econômico e social, prestando um culto ao individualismo, à competitividade, à privatização, à redução do gasto público, à mundialização produtiva e financeira e à supremacia do econômico sobre o político (GENTILI, 1998). As políticas de educação, em especial as de formação continuada de professores, passam a vigorar sob a lógica neoliberal mais ampla, o que nos conduz a uma reflexão sobre a discussão do lugar que ocupa os conceitos de público e privado. Ainda que não façamos o aprofundamento necessário que a discussão exige, não podemos deixar de destacar a propagada ideia de incapacidade econômica do Estado, que produz a suposta necessidade de parceria com o setor privado. Como salienta Roberto Leher (2003),

os pressupostos de que o Estado não dispõe de riqueza para promover novos investimentos e de que é notório que o setor privado é mais eficiente no uso de recursos que justificam a opção por contratos do Estado com o setor privado para fornecer todas as atividades outrora empreendidas pelo Estado (LEHER, 2003:231).

O paulatino e intencional embaçamento das diferenças entre o público e o privado é outro aspecto para o qual o autor acima nos chama a atenção e nos orienta na reflexão sobre a complexidade de discussão sobre formação continuada no âmbito da universidade pública.

O estabelecimento privado que tem fins mercantis e a universidade pública e gratuita passam a ser um único sistema e, naturalmente, ambos deverão possuir o mesmo direito de receber os recursos do Estado, desde que atendam aos requisitos do sistema de avaliação e que tenham "compromisso social". O "Pacto da educação para o desenvolvimento inclusivo" (Relatório do GTI), ao prever editais para aquisição de vagas indistintamente para as universidades públicas e privadas, operacionaliza esse propósito. Mais amplamente, a encomenda de vagas "públicas" nas instituições privadas, já efetivada pela MP 213, é um passo incomensurável no apagamento da fronteira entre o público e o privado (LEHER, 2003:243).

As pontuações de Deise Mancebo (2007) a respeito das mudanças ocorridas no projeto de sociedade brasileira e na América Latina nos ajudam a entender a reflexão de Leher acerca da preocupação com o apagamento das fronteiras entre as universidades públicas e privadas, em especial na distribuição dos recursos públicos. Um dos aspectos que a autora reforça é a racionalização dos gastos públicos, redefinindo as modalidades de intervenção do Estado, acarretando profundas alterações na estrutura econômica e social do país. Pablo Gentili (1998) referenda e amplia essa reflexão, apontando que a crise se acentua quando se trata de transferir da esfera política para a esfera do mercado a responsabilidade da educação escolar pública, "negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de

consumo individual, variável, segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998:9)

Após visitarmos em linhas gerais o atual cenário político, torna-se elucidativo estabelecer um corte temporal retroativo ao final dos anos 1980 e recuperar a trajetória de produção da LDBEN 9394/96, a fim de ressaltar a participação coletiva dos professores da escola básica e professores e pesquisadores universitários na luta por uma legislação que expressasse os interesses da categoria por uma escola pública de qualidade. A IV Conferência Brasileira de Educação, de 1986, realizada em Goiânia, teve como objetivo a organização das diferentes propostas sobre as questões educacionais, com vistas a encaminhá-las aos Constituintes, para sua inclusão no capítulo da Educação, considerando o importante debate sobre o tema em diversas esferas educacionais. Tal documento ficou conhecido como a “Carta de Goiânia” e teve suas propostas incluídas na Constituição Federal sob a forma de princípios.

Em 1988, em Porto Alegre, na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), foi apresentado o esboço de projeto de Lei de diretrizes e Bases baseado na carta de Goiânia, utilizada para fundamentar o projeto de lei nº 1258, que fixava as diretrizes e bases para a educação. Entre esse documento e a promulgação da atual LDB, o cenário político se alterou e a tramitação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional se deu numa conjuntura muito desfavorável para o movimento social e sindical, expresso na correlação de forças no congresso nacional.

Conforme explica Bertha Valle (1996), uma análise mais geral do projeto permite afirmar que a LDBEN 9394/96 seguiu a mesma concepção que norteava as demais políticas governamentais da época, havendo sintonia entre a lei aprovada e as reformas em pauta na agenda nacional e na perspectiva de redução de direitos – minimização do papel do Estado nas questões sociais.

As análises sobre o processo de elaboração de lei mostram que existiram dois projetos em disputa até o último momento: o da Câmara e o do Senado. A vitória foi da versão do Senado a qual representava menos as lutas políticas e as discussões travadas na sociedade civil. Entretanto, ainda assim, podemos observar que na lei permaneceram ecos da luta dos docentes. Por exemplo, o seu artigo 67 aponta importantes elementos para o desenvolvimento profissional docente, como: ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para este fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; além de condições adequadas de trabalho. Embora sejam conquistas

importantes no texto da lei que certamente favoreceriam ao desenvolvimento profissional dos professores, até os dias de hoje, ainda não foram incorporadas na sua totalidade no contexto de trabalho docente.

1.1.2 Habilitação à docência

Observamos que a alteração prevista na LDBEN/1996, relativa à habilitação à docência do ensino fundamental e da educação infantil, atende aos interesses dos setores privatistas do ensino, visto que desencadeia uma série de incentivos do sistema de ensino aos professores para se matriculem no ensino superior, em especial o privado, quer seja por convênios diretos com entidades de ensino superior ou por ações isoladas de professores de nível técnico pela certificação de nível superior.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou determinado ainda, no artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Dessa forma, surge na letra da lei a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação, que deveriam manter, como diz o artigo 63, inciso I, dentre outras atividades, “cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

As alterações aprovadas na LDB revelam uma nova ordem para o mundo do trabalho, indicando conseqüentemente uma nova organização educacional. O trabalho de Edineide Jezine (2005) nos mostra que as transformações no mundo do trabalho têm induzido a uma nova perspectiva de universidade, pensada sob os princípios empresariais, vinculada ao projeto de reforma do estado e de implementação de políticas neoliberais, significando

a superação da ideia de universidade, centrada no modelo ocidental de cultura e na produção do conhecimento financiado pelo Estado (...) baseado na produtividade, competitividade, flexibilização de pessoal e de trabalho, (...) o que coloca em xeque uma das suas essências clássicas: a unidade e a homogeneidade, conseqüentemente, a autonomia. (JEZINE, 2005:32)

Para dar continuidade à discussão sobre o papel da universidade no enfrentamento desses tempos neoliberais, trazemos a reflexão de Boaventura de Souza Santos (2004) para o debate. O autor afirma que o ataque à universidade por parte dos Estados rendidos ao neoliberalismo foi de tal maneira maciço que se tornou quase impossível definir a crise que

não em termos neoliberais. A partir daí, o autor defende que a garantia da autonomia universitária precisa “envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário” (SANTOS, 2004:62). Partilhamos da posição de Santos e acreditamos que a breve caracterização do cenário político e educacional dos anos 1990 é necessária para que se leve em conta a complexidade ideológica que atravessa as políticas educacionais brasileiras e, com isso, embasar a reflexão que pretendemos fazer neste trabalho.

Não se desqualifica nem é minimizada a importância das ações e das pesquisas em formação continuada de professores, em que pese a crítica ao lugar que a formação continuada de professores assumiu na nova configuração educacional brasileira, através, por exemplo, a) do incentivo aos cursos de formação continuada oferecidos pelas universidades e institutos superiores de ensino privado; b) dos incentivos aos convênios interinstitucionais de educação à distância e seu financiamento estatal; c) do grande apelo à necessidade de certificação acadêmica como atestado de qualidade profissional, provocando um aligeiramento nos cursos e uma enxurrada de certificados e submetendo os professores a uma lógica produtivista do mercado, sendo considerado bom professor aquele que está qualificado, ainda que não esteja empregado,

Ao contrário, ao assumir uma posição teórica crítica frente ao atual quadro político educacional, sem perder de vista as contradições, ambiguidades, limites e possibilidades e sem assumir uma posição redutora e maniqueísta de entendimento da conjuntura atual, é viável e necessária a discussão acadêmica sobre a formação continuada de professores a partir da sua trajetória histórica e política conquistada pelas lutas docentes do ensino básico e da universidade. Na próxima subseção aprofundamos a discussão sobre o papel da universidade na nova conjuntura política e educacional e, as atuais políticas governamentais de formação de professores.

1.1.3 Modificações trazidas para o contexto da universidade e as atuais políticas de formação

As transformações políticas no âmbito econômico, político e social foram significativas e provocaram mudanças na sociedade abalando também a universidade no cenário da formação. Ludmila Andrade (2007) chama a atenção para a preocupante posição em que a universidade é posta na formação de professores a partir da LDBEN 9394/96. A autora assinala a criação dos Institutos Superiores de Educação como uma forma de desqualificação do sistema universitário:

[no texto da LDB] a formação inicial docente ganhava o status de educação superior, paralelamente, poucos parágrafos adiante no texto da lei, abriam-se possibilidades de instituições de ensino superior que desqualificavam o modelo universitário, baseado sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão. *Superiorizava-se* a formação inicial docente num momento em que se *desuniversitarizava* o ensino superior. (ANDRADE, 2007:04)

As reflexões de Santos (2004) acerca da relação entre universidade e escola pública e de Ludmila Andrade (2007) reconhecem a urgência necessária da aproximação entre universidade e escola pública, a fim de enfrentar o desafio do diálogo entre seus diversos atores.

Em relação ao aspecto da importância da aproximação entre universidade e escola, os autores se alinham com as atuais políticas de formação do MEC. No decreto da União publicado em Diário Oficial da União no dia 30/01/2009, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva instituiu a Política Nacional de Formação de Professores. De acordo com o texto publicado no portal do MEC,

A finalidade é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios [...] Entre os pontos de destaque estão o reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado, a necessidade de articulação entre formações inicial e continuada, bem como entre diferentes níveis e modalidades de ensino. O decreto enfatiza também a promoção da equalização nacional das oportunidades para os profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior (Portal do MEC, em 21/11/2009).

Há uma aproximação no reconhecimento do valor da parceria, assim como da ênfase na formação do sujeito, como abordam os documentos oficiais do MEC para formação de professores:

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos. Nesse processo, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em uma vinculação orgânica com as ações de formação inicial e continuada, desenvolvidas pelas universidades públicas e comunitárias têm um papel relevante no fortalecimento dos projetos pedagógicos das Instituições envolvidas, bem como na garantia de articulação com as demais Universidades e com os sistemas de ensino. A Rede busca, portanto, contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação dos professores como sujeitos do processo educativo. Tal compreensão, pautada em uma concepção de formação de professores, inicial e continuada, que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de

desenvolvimento profissional permanente, implica em considerar os estudantes como sujeitos nesse processo. (MEC, 2007:6)

Todavia a diferença marcante é o reconhecimento do sujeito professor em seu caráter político e histórico constituído pela linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana que a toma como evento, ato. Uma das contribuições significativas de Andrade é trazer à discussão da formação continuada a dimensão da linguagem justamente pela perspectiva discursiva que nos permite concebê-la nos níveis macro, “mezzo” e micro.

Dentro dessa visão, as palavras usadas nunca são próprias de quem as enuncia, são sempre apropriadas, a cada vez, pelo sujeito que as resgata de momentos de enunciação anteriores e as reenuncia (BAKHTIN, 2002:60). A posição de Andrade busca estabelecer um diálogo entre o campo da linguagem e o da educação, a fim de propor outra possibilidade de discussão sobre (e na) formação continuada de professores. Destaca a importância de se observar a pluralidade dos discursos produzidos nos campos universitários e escolares em função da produção de identidades a partir da interlocução entre esses campos.

Vemos assim o campo da formação fazendo a sua história, num diálogo entre discursos que se estabelecem nos campos universitário e escolar e dão aos interlocutores possibilidades de construção de identidades de modo que sua ação discursiva represente transformações sobre a língua, sobre este conhecimento transmitido, que só existe efetivamente se comunicado para interlocutores (ANDRADE, 2004:43).

Conforme apresentaremos em de nossa fundamentação teórica, a teoria bakhtiniana e a análise do discurso de linha francesa permitirão a defesa de uma concepção de formação continuada tomada como um espaço dialógico de sentidos produzidos pelos sujeitos participantes.

Na próxima seção, serão apresentadas as delimitações da pesquisa que foram necessárias para orientar os objetivos propostos nesta pesquisa.

1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A complexidade do tema da formação continuada de professores pode ser entendida a partir de uma gama variada de aportes teóricos. Tomando a perspectiva crítica como norte teórico orientador, a tese se propõe a discutir a formação continuada de professores a partir de algumas ações de graduação e pesquisa desenvolvidas no âmbito da formação de professores pela universidade, a partir da Faculdade de Educação da UFRJ, analisando os discursos

produzidos nos textos escritos dessas ações formativas. São elas: uma formação continuada, curso de especialização de alfabetização, leitura e escrita e outra de formação inicial, uma turma de “Prática de Ensino de Séries Iniciais”, do curso de Pedagogia.

Nossa posição teórica encaminhou algumas decisões de ordem teórico-metodológica no sentido de delimitar o recorte da pesquisa. Um aspecto central para a constituição deste trabalho é a análise da escrita docente no espaço formativo. Essa formulação teórico-metodológica que vem sendo construída pela Prof^a. Ludmila Andrade foi utilizada na minha dissertação de mestrado intitulada “Formação de professores: rede de fios dialógicos tecida pela escrita” (2005), elaborada a partir da experiência de formadora num curso de formação continuada desenvolvido na prefeitura de Japeri, município do estado do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa o foco principal foi a produção escrita de professores, cujo resultado apontou uma relação entre os tipos de escrita das professoras e sua identidade profissional.

Para considerar o *locus* em que ocorre a formação continuada, contexto dos processos de produção de sentido dos participantes envolvidos, buscamos associar o conceito bakhtiniano de *esfera* e o conceito bourdieusiano de *campo*. Estes nos serviram para alargar e situar a pertinência dessa discussão.

O conceito de *campo* definido por Bourdieu pode ser definido como o espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animada sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes (seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas). Grosso modo, o *campo* é o local no qual as coisas acontecem em sociedade.

A noção de *esfera* da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente ideologia) é entendida como um nível específico de coerções que constitui as produções ideológicas, considerando a influência socioeconômica, levando em consideração a sua lógica particular.

Sendo assim, Bakhtin (2004) define esfera/campo¹³

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico *que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral* (BAKHTIN, 2004:33).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a constituição do sujeito sócio-histórico. Apresentaram soluções distintas a partir de um terreno comum. Para Grillo (2006) A

¹³ Em muitas traduções brasileiras das obras de Mikhail Bakhtin, os conceitos de esfera e campo aparecem como sinônimos.

constituição sócio-histórica do sujeito agente que não é um produto de um determinismo mecânico da estrutura, mas também não é uma individualidade autoconsciente livre de coerções. (GRILLO, 2006:142)

A relação entre esses dois autores também pode ser explicada pela forma como ambos compreendiam a relação entre o método elaborado e o objeto de estudos. Ainda para Grillo, os dois autores, sem cair num empirismo ingênuo, elaboram seus quadros teóricos motivados por uma dupla perspectiva: o diálogo com o ambiente intelectual de sua época e a atenção para a natureza do objeto. Bakhtin destaca a natureza do objeto de estudo que impõe uma aproximação interdisciplinar, a fim de não mutilar a sua compreensão. Por outro lado, Bourdieu se mostra mais preocupado com a consolidação da autonomia e da abrangência do campo sociológico, o que explica seu ataque a outras disciplinas.

Em companhia de Grillo (2006), articulamos tais conceitos das obras de Pierre Bourdieu e de Mikhail Bakhtin por construírem um domínio sócio-discursivo, caracterizado por um modo próprio de organização do social e da linguagem. Nesse espaço de campo ou de esfera, razão das relações objetivas entre os agentes, as instituições, os gêneros discursivos e do diálogo entre as obras de um campo, podem ocorrer transformações sociais.

Para Ludmila Andrade (2004) o que constitui propriamente o novo espaço do campo da formação são as posições de autoria que se definem pelo espelhamento dos campos da escola e da universidade. Dessa forma, o espaço da formação continuada é antes de tudo o espaço da alteridade. É pela palavra do Outro que, reconhecendo que a palavra é produzida de lugares, de esferas distintas e, portanto, traduzindo diferenças sócio-econômicas, podemos olhar para nós mesmos. Reconhecendo as noções de esfera e campo como um domínio sócio-discursivo, defendemos a importância de um conceito de formação continuada de professores que considere as relações estabelecidas entre os sujeitos – formador e professor – como produção discursiva.

As contradições também parecem existir nos discursos sobre formação continuada de professores. Os programas oficiais do MEC (PNLD, PNBE, Parâmetros em Ação, Rede Nacional de formação de Professores) foram desenvolvidos a partir de laços de comunicação entre universidade e escola. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica / MEC, de 2003, foi criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos e é composta por Universidades que constituíram *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. De acordo com o documento oficial, a formação, inicial e/ou continuada, busca o desenvolvimento de professores como sujeitos do processo educativo, pautado numa concepção que contemple a tematização de saberes e

práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente e a conceba como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

Apesar do teor deste discurso oficial, Helena Freitas aponta que no âmbito da formação continuada:

as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras¹⁴. (FREITAS, 2002a:147-148)

Explicitamos algumas das contradições dos discursos oficiais sobre as políticas educacionais de formação continuada e de extensão, ao trazer à discussão a pluralidade discursiva que existe sobre o tema, bem como a diversidade de vozes que o compõem, visto que o contexto político está imbricado nos discursos produzidos e nas ações de formação que consistem nosso objeto de estudo. Tomamos por foco os discursos oficiais da formação continuada produzidos pelos órgãos oficiais na conjuntura atual da política brasileira e mundial.

1.3 OBJETIVOS E QUESTÕES DE ESTUDO

Objetivo geral

Relembramos que este trabalho tem por objetivo central **discutir a experiência de escrita de memoriais de formação por parte dos sujeitos em formação e de sua leitura, por parte dos sujeitos formadores, como possibilidade didática nos processos formativos tanto inicial como continuado.**

Objetivos específicos

1. A partir da análise das escritas produzidas no curso de especialização em alfabetização – CESPEB/ALFA – conhecer, do ponto de vista discursivo, as possíveis alterações produzidas pelas professoras da rede pública nas formas de explicar/apresentar suas práticas de ensino (alterações conceituais e metodológicas), quanto ao

¹⁴ Mais detalhes sobre o Programa Parâmetros em Ação, ver *site* da ANFOPE: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope> e *site* do próprio MEC: www.mec.gov.br.

- aprofundamento dos seus conhecimentos na área educacional (produção escrita sobre seu trabalho, participação em seminários, inscrição em cursos de especialização, mestrado, etc.);
2. Propor a escrita como recurso metodológico em cursos de formação continuada que pode constituir possibilidade de reelaboração dos saberes da docência e de ressignificação dos seus fazeres docentes de professores;
 3. Reconhecer o gênero memorial de formação como importante instrumento metodológico e, a partir disto, discutir sua natureza híbrida;
 4. Reconhecer a leitura dos professores-formadores como atitude responsiva importante das práticas formadoras universitária.

Questões de estudo

1. Tomando os professores como sujeitos enunciativos, compreendemos que seu discurso é feito do discurso de outrem. Quais, então, serão as vozes discursivas que compõem o discurso docente sobre formação continuada de professores? E quais serão as implicações dessas vozes na constituição docente?
2. O processo de escrita dos professores nos espaços formativos contribui para o processo de construção de autoria do professor?
3. Podemos estabelecer uma relação de causalidade entre produção escrita e efeitos de sentido produzidos no processo de constituição de autoria?
4. Um espaço formativo baseado na dialogia contribuirá para o fortalecimento de uma posição mais coletiva da profissão docente?

1.4 METODOLOGIA

De acordo com Maria Tereza Freitas (2002b), a pesquisa em Ciências Humanas difere muito da pesquisa realizada nas Ciências Exatas, especialmente pela posição que o pesquisador ocupa frente ao objeto de investigação.

Nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, ser expressivo e falante. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos.

De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. (FREITAS, 2002b:24)

O pesquisador não se coloca neutralmente frente ao objeto. Para Bakhtin, o que se busca nas pesquisas em Ciências Humanas não é a precisão do conhecimento, mas sim a profundidade da participação ativa tanto do pesquisador quanto do pesquisado. O pesquisador não é alguém que tem toda a informação necessária para investigar o objeto. Pelo contrário, no percurso da pesquisa, o pesquisador também aprende e se transforma. Isso se repete com o pesquisado, que não sendo um objeto mudo, tem a possibilidade de refletir, aprender e se transformar.

Nesse mesmo sentido, Marília Amorim (2006, 2002), nas suas produções acadêmicas de inspiração bakhtiniana sobre o texto de pesquisa nas Ciências Humanas, discute-o como o lugar de produção e de circulação de conhecimentos. Uma das questões que ela aponta a respeito do texto de pesquisa é a alteridade. Ainda que a autora trate do texto de pesquisa, portanto da dimensão do pesquisador e não do objeto, ela é importante porque, no caso deste trabalho de tese, o pesquisador está implicado nas produções a serem analisadas.

A partir das múltiplas leituras da obra de Bakhtin, Marília Amorim (2002) denominou de teoria das vozes um sistema de categorias de análise com o qual se torna possível uma leitura crítica dos textos em Ciências Humanas.

Essa leitura analítica visa a identificar quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes. Não se trata de um trabalho de análise linguística ou literária, mas de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto. Preocupação epistemológica, mas também ético-política, na medida em que alguns textos de pesquisa nos dão a perceber a relação entre o pesquisador e o seu outro num contexto cuja dimensão política se impõe a qualquer reflexão. A teoria das vozes do texto que eu proponho não tem nenhuma pretensão de indicar modelos ou fórmulas para uma suposta boa escrita de pesquisa. Não penso que exista uma “boa” escrita, pois acredito que toda escrita é um acontecimento: acontecimento do encontro com um objeto cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle da parte do autor. Nisso reside, aliás, o interesse da análise. (AMORIM, 2002:8)

A abordagem polifônica nas Ciências Humanas é uma estratégia para que o debate acerca da pesquisa – seus métodos, seu rigor, sua produtividade, suas condições de possibilidade – possa integrar a questão da alteridade. Essa contribuição de Marília Amorim tem-nos permitido enfrentar as possibilidades e os limites impostos aos nossos trabalhos que se pretendem constituir no espaço da formação continuada a partir da implicação dialógica de todos os envolvidos.

A reflexão sobre a distinção entre lugar do autor e lugar do locutor é crucial para os trabalhos de análise de pesquisa, uma vez que pode ser entendida como a própria condição da análise, pois se diante de um discurso, “acredita-se que tudo que há a dizer está dito no enunciado, então não há nada a analisar. Há sempre uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão se tecendo no texto”. (AMORIM, 2002:11).

Concebemos o objeto construído para este trabalho de tese - discurso - coincidente, neste caso, com o que Bakhtin considera como o objeto das Ciências Humanas.

No que concerne às Ciências Humanas, a questão da voz do objeto é decisiva. Segundo Bakhtin, é o objeto que distingue essas ciências das outras (ditas naturais e matemáticas). Não é, porém, o homem seu objeto específico, uma vez que este pode ser estudado pela Biologia, pela Etologia etc. O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante. (AMORIM, 2002:11)

A abordagem polifônica toma o objeto na sua expressão viva, “que não para nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio” (p. 11). Não tomamos aqui o discurso escrito na formação continuada fora da sua condição material de produção, como um material transparente e expresso puramente por sua estrutura gramatical. Ao contrário, compreendemos o discurso na sua polifonia discursiva e, com isso, reconhecemos que a implicação dos pesquisadores apresentar-se-á, de forma dialógica e dialética, na constituição do texto de pesquisa.

A escrita do pesquisador é tão fundamental quanto a análise dos seus dados, visto que o sentido produzido na análise já é outra cena enunciativa, e não a reprodução fiel do campo. Marília Amorim (2002) nos faz um convite de escrita:

Além da proposição de leitura e análise de textos, eu faria também uma proposição de escrita. Proposição que não tem nada de um modelo ou de um constrangimento, mas, antes, é um convite. Convite à viagem, se entendermos aí que a escrita pode ser uma viagem. A hipótese de partida é a seguinte: quanto mais um autor se autoriza um verdadeiro trabalho de escrita em seu texto de pesquisa, mais ele será, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo. Objetivo no sentido de prestar contas de uma certa dimensão de seu encontro com o objeto. Deste encontro, segundo uma perspectiva bakhtiniana, tal como acabo de apresentar, é impossível restituir o sentido do discurso tal como ele se produz na situação de campo. A escrita é uma outra cena enunciativa na qual apenas a significação pode ser restituída. Remeto aqui à distinção que Bakhtin faz entre significação e sentido. O sentido, na medida

em que é dialógico, é “evenemencial”¹⁵ e, portanto, irrepetível. Ora, parece-me que é justamente no e pelo trabalho da escrita que o caráter “evenemencial” da pesquisa pode ser reencontrado. (AMORIM, 2002:9)

Com relação à análise dos textos escritos dos professores, trataremos a escrita concebida como heterogênea. Manoel Corrêa (2004) trabalha com a heterogeneidade constitutiva da escrita que para ele se sustenta no caráter fundamental do dialogismo na utilização da linguagem em geral. O autor encontrou um caminho de análise que permite desfazer o equívoco da dicotomia fala / escrita, visto que mostra que uma é constitutiva da outra. Seu trabalho de análise contido no livro *O modo heterogêneo de constituição da escrita* (2004) permite-nos compreender que a dicotomia só se desfaz quando se olha tanto para o texto escrito quanto para o texto oral, pressupondo-se que um é constitutivo do outro, de maneira que a presença mais intensa ou mais contida de marcas do oral ou do escrito em um texto está relacionada ao gênero e não a uma pretensa “pureza” do sistema linguístico codificado.

Os trabalhos de Ludmila Andrade (2009) vêm apontando uma preocupação, da qual partilhamos, a respeito da constituição de gêneros docentes nos espaços formativos. Uma questão fundamental para esta reflexão é a consideração do espaço em que o discurso é produzido. As esferas de produção e circulação dos discursos os compõem. Sendo assim, ao considerarmos a voz docente, precisamos considerar o local onde ela é produzida. Para a autora tais constituições têm sido expressas pela “ideia de gêneros em germe (Fiad et al., 2003), de constituição histórica e singular, que é melhor compreendida se não se quer homogênea, ‘higienizada’, mas que deixa sempre entrever traços de textos anteriores” (CORRÊA, 2004:10).

E, associado a isso (ou disso decorrente) para quem o texto é produzido também é objeto de nossa preocupação quando tratamos da produção escrita dos professores. Escrevendo, a professora entra em contato com sua própria ação, dando materialidade a seu fazer cotidiano. Escrever sobre a sua própria ação permite revivê-la de outro lugar. É como o gesto literário de ficcionalizar para produzir efeitos sobre o real. Ao escrever, a professora volta a entrar em contato com a sua ação, só que agora ela estará sendo o objeto de análise de seu fazer. Ela passa a ser autora e personagem de um enredo que produz. Na sala de aula agindo como professora, seu objeto é o ensino e seu foco o aluno. No espaço de formação, seu objeto é sua própria aprendizagem e seu foco, sua prática

¹⁵ A palavra evenemencial não existe em português, mas a autora resolveu adotá-la assumindo-a como galicismo (de “évènement”), por não encontrar vocábulo correspondente em português. Refere-se à dimensão do acontecimento no sentido filosófico do termo.

O *Curso de especialização em alfabetização* compõe o campo empírico deste trabalho de tese. Intentaremos descrever o percurso de autoria de seus autores. Ao destacarmos a subjetividade constituidora da autoria, não a estamos compreendendo como um “modo de diário mais ou menos íntimo, ou de confissões implicacionistas que, de todo modo, se dão sempre no nível do enunciado” (AMORIM, 2002), mas sim na compreensão da subjetividade bakhtiniana, isto é, sempre na ordem de uma intersubjetividade.

A interlocução promovida entre pesquisadores e participantes das ações analisadas é um campo fértil para a produção de autoria, tanto para quem dele participa quanto para quem organiza os espaços formativos, uma vez que a alteração não atinge apenas quem sofre a formação, mas também quem a organiza.

Concluimos com a certeza de que ao analisarmos os percursos de autoria dos discursos selecionados no campo empírico, o do pesquisador também estará em jogo. É um desafio que vale ser enfrentado!

1.5 CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico é formado por textos escritos produzidos no **Curso de especialização CESPEB em Alfabetização no** âmbito da Faculdade de Educação da UFRJ.

De acordo com o documento planejado para 2008-02¹⁶, o curso se propõe a contribuir com a formação do professor alfabetizador, com vistas à melhoria do ensino da língua portuguesa, promovendo a reflexão das professoras sobre suas práticas de ensino de alfabetização implementadas nas escolas, valorizando os saberes docentes, a partir do resgate das suas trajetórias pessoais para compreensão das ações pedagógicas. Como atividade de início de curso, as professoras inscritas tiveram o compromisso de produzir um memorial de formação.

À exemplo do curso de extensão que desde o seu início em 2006-02 vem sendo objeto de reflexões e de pesquisa pelo grupo de pesquisa do LEDUC, resultando em uma dissertação de mestrado de Cristiane Joazeiro B. Scaramussa, que analisou a escrita de portfólios produzidos por professoras em formação do primeiro curso e vários artigos (ANDRADE e LIMA, 2007, 2008; FERNANDES, 2008) já foram publicados em congressos e seminários, o curso de especialização tem o mesmo caráter de ser, simultaneamente, espaço formativo e

¹⁶ Ver Anexo A

campo de pesquisa. Nesta tese, em especial, será analisada a produção discursiva dos memoriais de formação produzidos pela turma de 2008-02.

O curso foi frequentado por 29 alunas da rede pública. Há alunas da rede federal de ensino, mas a expressiva maioria é da rede municipal. São todas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (prioritariamente das classes de alfabetização). A partir de observações de campo, das aulas desde o 2º semestre de 2008, podemos adiantar que há uma participação ativa de aproximadamente 2/3 (um terço) das professoras, tanto da rede federal quanto da rede municipal. Ela foi escolhida para ser acompanhada desde o início, a fim de relacionarmos o discurso oral com o discurso escrito. Estamos considerando, para a análise do material escrito, a relação com o discurso oral. Compreendemos participação como: a participação nas discussões nas aulas, a leitura dos textos, a entrega das propostas escritas, a integração com as colegas nos trabalhos produzidos em sala.

Apesar de suas intervenções serem voltadas para o tema da aula em questão, a preocupação com o desempenho da sua turma é evidente. O acompanhamento dos encontros tem contribuído não apenas para a seleção dos memoriais a serem analisados; mas, antes de tudo, para nortear a análise. Duas questões já aparecem: a primeira diz respeito ao envolvimento das professoras com seus conhecimentos pedagógicos. A outra, com a forma de lidar com a sua própria produção escrita, observada na entrega dos trabalhos solicitados.

As questões acima, de certa forma, também aparecem nos textos escritos das professoras em formação, como podemos ver nos textos de Luiza e Flávia que avaliam, no final de seus memoriais, suas formações iniciais e a entrada na vida profissional.

“Conclusão: tinha tido o que considero uma boa formação teórica e uma deficiente “formação prática”. Por que essas questões, teoria e prática, se apresentavam mais uma vez descoladas? Existe uma boa formação que seja apenas voltada para um desses aspectos da profissão? Será que eu não deveria ter vivenciado mais discussões sobre a prática antes de enfrentá-la? Não que a minha formação teórica não me tivesse ajudado a buscar as soluções necessárias, mas talvez meu caminho tivesse sido mais curto e menos dolorido.” (LAURA, 10)

Terminei o Ensino Médio certa de que deveria fazer uma faculdade, mas não passei para as públicas, então acabei por fazer Pedagogia na UNICARIOCA, pois o curso de Serviço Social (que era um dos meus desejos anteriores) era muito mais caro. Não me arrependo de minha escolha, hoje penso que foi fundamental a realização desse curso, pois foi ele que me ajudou a pensar que educação não se constitui somente de prática, mas também de um embasamento teórico e que ambos são essenciais para a formação de um profissional comprometido. Tenho por certo que a *“reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”*. (FREIRE, 2002:24). (JUREMA, 07)

Outras questões, de ordem mais específica ao gênero escrito, começam a se evidenciar quando iniciamos uma leitura mais detalhada¹⁷. Um primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a estrutura do texto das professoras. A proposta¹⁸ do curso visava proporcionar às professoras um momento de reflexão e, com isso, a percepção da sua implicação com o processo de aprendizagem. O curso de especialização não se propunha a resolver problemas da prática de sala de aula, do ato de ensinar, ao contrário tinha a intenção de convidá-las a participar ativamente do processo de análise dos “problemas” que enfrentam e, assim, buscar, junto com os formadores, possibilidades de caminhos metodológicos diferentes dos já traçados, ou ao menos, reconhecer os percursos já trilhados. Tudo isso para dizer que o professor, nesse curso, é entendido como sujeito do processo de aprendizagem.

Como dissemos acima, a diversidade na estrutura dos memoriais nos chamou a atenção, mas havia uma questão comum aos textos: o uso de citações. Desde textos curtos, entre 04 a 08 páginas, até os mais longos, entre 09 a 17 páginas, a maioria usou o recurso da citação, quer seja de ordem literária ou acadêmica, quer seja como epígrafe ou como o discurso de outrem. Essas e outras questões serão tratadas adiante.

¹⁷ Ver Anexo 2

¹⁸ Proposta de escrita (trabalho final do módulo 01) “*Escreva um memorial em que você reflete sobre suas memórias educacionais tanto como aluna como professora. Que eventos surgem como importantes nas diferentes etapas (alfabetização, ensino fundamental, médio e superior) e nas diferentes experiências de campo como professora na sala de aula? Narre esses eventos e considere os motivos pelos quais você se lembra deles? Como você se lembra? Que importância isto tem hoje? São boas memórias? São ruins? Como você acredita que essas memórias podem ter afetado suas formas de ser professora? Relacione isso com o que te mobiliza/inquieta em suas práticas atuais e com a busca do curso de especialização.*”

2. A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao optar por analisar a produção escrita das professoras, situávamo-nos num ponto de vista de formadora e acreditávamos, primeiramente, na necessidade de ensinar às professoras alfabetizadoras em formação continuada a importância da escrita, do seu fazer, para o reconhecimento de suas práticas pedagógicas e, a partir daí, a possibilidade da ressignificação do seu saber. Apostávamos, assim, no registro escrito como metodologia de trabalho nos espaços de formação continuada, para suprir uma lacuna. Observamos que os professores, de um modo geral, mas os das séries iniciais em especial, têm como tradição a transmissão de conhecimentos pela oralidade. Como vimos no capítulo em que abordamos a fundamentação teórica da formação continuada, há uma forte influência da compreensão da prática como uma atividade artesanal e isso gera um cabedal de informações que vão sendo passadas de geração a geração, a partir do contato direto com os professores mais experientes. Isto se dá, prioritariamente, pela transmissão oral.

A fim de revermos essa concepção de formação, que ainda existe, com certa força nos cursos de formação inicial e acreditando que a construção da prática pedagógica se dá na intermediação coletiva dos saberes científicos, pedagógicos e da experiência (PIMENTA, 2002), optamos por despertar a prática da escrita nas professoras que participaram do curso de Especialização CESPEB/ALFA. Para isso, propomos, como recurso didático, a escrita de um memorial de formação. Assim, a produção escrita das professoras como recurso didático para o reconhecimento de sua profissionalidade resultou neste pesquisa.

De acordo com Mikhail Bakhtin (2000), é preciso reconhecer a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo).

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 2000:280)

Sendo assim, a análise da linguagem significou para nós, conforme desenvolvermos, a possibilidade de observar concretamente a importância da escrita na prática de formação continuada a fim de promover a ressignificação da prática docente, uma vez que promove a

redefinição da *palavra minha* (Bakhtin, 2002) a partir do contato e da leitura da *palavra do outro* (Bakhtin, 2002).

Neste capítulo apresentamos as contribuições de Mikhail Bakhtin para a análise do discurso, especificamente no que diz respeito à função viva da linguagem, à importância do diálogo e dos gêneros do discurso na elaboração enunciativa. Utilizamos largamente a contribuição de Mikhail Bakhtin (2001, 2003, 2010) para discutirmos os conceitos de sujeito, gêneros do discurso e autoria. Manoel Corrêa (2004, 2008) deu-nos o aporte teórico para a discussão sobre a heterogeneidade na língua escrita.

É preciso pontuar que este trabalho consiste num estudo teórico conceitual da Análise do Discurso de origem francesa, mas é, antes, a voz de uma pedagoga que vem se apropriando das *palavras de outros* campos para ressignificar a sua *palavra* com relação à formação continuada de professores. Consideramos que a utilização deste aparato do qual pudemos nos aproximar pode ser de grande valia para o campo da Educação.

2.1 A PALAVRA E A IDENTIDADE

Somos constituídos de diversas vozes, porque a formação humana começa com um mergulho no grupo social através da linguagem. Ela agrega os sujeitos de uma coletividade e os torna pertencentes a um mesmo grupo social, marcando suas singularidades, características e regionalidades.

Segundo Bakhtin,

a palavra é sempre dirigida ao outro e é isto que a torna significativa. O seu sentido é determinado por seu contexto histórico e só reagimos àquelas que nos despertam ressonâncias ideológicas ou vivenciais, isto é, os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2000:57).

Sob a perspectiva bakhtiniana, tomamos por base a dimensão social da linguagem constitutiva de identidade social. O homem é fundamentalmente social porque vive em diálogo com o outro. E este se dá pela palavra. Segundo Bakhtin,

toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, a outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004:113).

Segundo Helena Brandão (2004), o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro e o espaço dessa interação é o texto (p. 76). A autora cita Eni Orlandi (1988) para explicar que a significação acontece no espaço discursivo com os locutores em diálogo. Essa contribuição ampara a ideia de que o sentido é constituído no discurso, não a priori, desconstruindo a noção de subjetividade como fonte primordial. A autora também utiliza Michel Pêcheux (1975) para fundamentar essas ideias e incluir a questão da interpelação ideológica na constituição do sentido.

Para Pêcheux, o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe *em si mesmo* (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (BRANDÃO, 2004: 77).

Pêcheux defende a hipótese de que a utilização das palavras, expressões, proposições tomam o sentido que o locutor lhes dá de acordo com as posições que toma seu diálogo. Por isso, têm tanta importância na sua teoria os seus conceitos de formação ideológica e formação discursiva.

Para nós, o conceito de formação discursiva sustenta a discussão sobre produção escrita porque dá ao sujeito do discurso um fortalecimento, isto é, uma vez que o locutor é sujeito do seu discurso, ele faz escolhas e dá sentidos ao seu texto. Portanto o texto escrito não revela apenas o domínio técnico da linguagem escrita ou de um determinado conteúdo teórico, mas expressa (e é ‘expressado’) um próprio lugar de escritor da sua história. O professor se faz e se refaz na sua produção escrita, porque tem a oportunidade de revisitar sua própria ação. Dessa forma o conceito de formação discursiva possibilita entender que as escolhas e as negações discursivas, em um determinado contexto histórico, colocam o locutor como sujeito do seu dizer (e do seu escrever) e, também, dos sentidos que dá às suas leituras. Ludmila Andrade (2004) nos lembra que o leitor está longe de ser um leitor estável e permanente, ele é constituído a cada vez no contexto das relações que os professores estabelecem com o saber profissional (ANDRADE, 2004:22) porque estes assumem uma atitude responsiva frente às suas leituras (e, nesse caso, a todo tipo de leitura que fazem e não apenas a científica).

Outro aspecto relevante é o descentramento do sujeito, por apontar para o lugar do sujeito no discurso. O sujeito passa a integrar o funcionamento dos enunciados e não a sua centralidade. O sujeito falante se faz pela ideologia e por seu inconsciente.

Helena Brandão se refere à teoria não subjetivista da enunciação de Michel Pêcheux para reiterar que

A constituição do sujeito deve ser buscada no bojo da ideologia: o “não-sujeito” é interpelado, constituído pela ideologia. Segundo Althusser, “não há ideologia senão pelo sujeito e para sujeitos”. Trazendo essas colocações para o terreno da linguagem, no ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, Pêcheux (1975, p.145) diz que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem” (BRANDÃO, 2004:79).

A ambiguidade constitutiva que decorre deste aspecto mostra que o sujeito não é totalmente livre e nem totalmente submetido. Ao mesmo tempo em que é determinado pela ideologia, ele ocupa na formação discursiva um lugar próprio, singular, comum.

No texto (oral e escrito) há uma ilusão de inauguração do discurso. O homem tem a ilusão de uma realidade discursiva. Em contraposição a esta ideia, trabalhamos com a concepção de discurso de Orlandi e Guimarães (1986) como

uma dispersão de textos e o texto como uma dispersão do sujeito. Por texto enquanto dispersão do sujeito, entenda-se a perda da centralidade de um sujeito uno que passa a ocupar várias posições enunciativas; por discurso enquanto dispersão de textos entenda-se a possibilidade de um discurso estar atravessado por várias formações discursivas (BRANDÃO, 2004: 83).

O desdobramento do sujeito em diversos papéis vai ainda ao encontro do conceito de polifonia de Bakhtin e nos conduz, definitivamente, para o reconhecimento da influência da história na materialidade do discurso e do deslocamento de um sujeito uno para um sujeito polifônico que é composto por diversas vozes enunciativas.

Segundo Brandão (2004), concordando com Bakhtin, no ato de enunciar, o locutor já inicia um diálogo com o discurso do receptor, na medida em que o concebe não como um decodificador, mas como um elemento ativo. O enunciado em si não contém responsabilidade.

Dominique Maingueneau (1997) afirma que há polifonia quando, na enunciação, podemos distinguir dois personagens: os enunciadores e os locutores. Ele define “locutor” como um ser que no próprio enunciado é apresentado como responsável. Não se trata necessariamente quem, fisicamente, produziu o enunciado. Já o que o enunciador representa, frente ao “locutor”, o que o personagem é para o autor em uma ficção. Os enunciadores são

seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas. (MAINGUENEAU, 1997:77)

As professoras analisadas trouxeram para dentro de seus textos diversos enunciadores, que puderam ser associadas em nossa análise às formas discursivas oriundas das instituições formadoras, sobretudo os formadores. Foi possível notar a existência de polifonia nos seus discursos. O discurso da professora se constitui do discurso de uma narradora que organiza diversas vozes no texto: a sua e a da sua formação.

É sob esta perspectiva teórica que os textos das professoras foram analisados, ou seja levando em conta por um lado a identidade social das professoras e, por outro, a dimensão dialógica da linguagem que se estabelece a partir do diálogo entre interlocutores e do diálogo entre discursos (BARROS, 2001:28)

Na próxima seção, retomamos os conceitos de enunciação, enunciador e locutor, que tomamos à Análise do Discurso para nos aproximar, mais de perto, dos trabalhos das professoras.

2.2 ENUNCIÇÃO: REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO

É necessário ressaltar a importância do conceito bakhtiniano da enunciação para a reflexão sobre formação continuada de professores e, em especial, para a análise das produções escritas de professores nos contextos de formação. O leitor deve estar se perguntando o porquê desta afirmação, se a formação pode ser discutida sobre tantos pontos de vista. A escolha de análise da produção escrita das professoras sob a perspectiva teórica da análise do discurso deu-se por acreditarmos na importância constitutiva da dialogicidade que os espaços de formação, por serem coletivos, podem proporcionar, quando são planejados para promover a interlocução entre os professores, os formadores e os conhecimentos que os constituem.

Para Mikhail Bakhtin (2000) todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua (p. 279), não como um sistema fechado, abstrato com seus recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. O autor faz duras críticas à linguística e às suas concepções de língua como um sistema fechado, reelabora os conceitos de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. Quanto a este segundo conceito, Bakhtin (2004) diz que

nenhum dos representantes do objetivismo abstrato confere ao sistema linguístico um caráter de realidade material eterna. (...) Os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato

objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais (...) [Portanto] dizer que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis possui uma existência objetiva é cometer um grave erro (BAKHTIN, 2004:90-91).

Já, no que concerne ao subjetivismo individualista, ele ataca a distinção entre conteúdo e interior e expressão externa. A atividade mental é constituída pela expressão. Para entender melhor a crítica que Bakhtin faz ao subjetivismo individualista, vejamos como este é definido.

O subjetivismo individualista apóia-se também sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua. É verdade que seus representantes não abordaram a enunciação monológica do ponto de vista do filólogo de compreensão passiva, mas sim de dentro, do ponto de vista da pessoa que fala, exprimindo-se. “(...) [a enunciação monológica] se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc. a categoria da expressão é aquela geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação”. (BAKHTIN, 2004: 111)

Nesse contexto, a expressão é compreendida como tudo aquilo que é formado no psiquismo humano e que é exteriorizado para o outro, com o auxílio de um código de signos exteriores.

A crítica a este conceito, como vimos mais acima, se fundamenta na negação da dualidade entre conteúdo interior e expressão exterior. Para Mikhail Bakhtin (2004), o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que modela e determina sua orientação. (BAKHTIN, 2004:112).

Para o autor em questão, seja qual for o aspecto da expressão-enunciação, ele será determinado pelas condições reais da enunciação, sendo assim, fundamenta sua teoria na materialidade da linguagem construída historicamente por homens e mulheres em interlocução. O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. A língua é viva e por meio dela nós nos fundamos como grupo, interagindo dialogicamente. A palavra é carregada de sentido para seus usuários nativos. Ela não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores. O sentido da palavra não está nela, enquanto sinal, aqui entendido como uma entidade de conteúdo imutável, constituindo-se como um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto e/ou acontecimento. A palavra pertence ao domínio da ideologia, ela é carregada de conteúdo ideológico e vivencial. Nós somos afetados e reagimos às palavras que nos fazem sentido,

despertando em nós significados vivenciais. É por ela que entramos em contato com o Outro, porque toda palavra

serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, defino-me em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, 112).

Como vimos, toda comunicação pressupõe um conteúdo e um Outro. O locutor pode aparecer, num primeiro momento, como o dono da palavra. Entretanto, a palavra não é extraída de um repertório social disponível. Ela é determinada pelas relações sociais. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

A enunciação é sempre socialmente dirigida. São os sujeitos, no ato de fala, e pela situação, os dois aspectos que determinam a forma e o estilo da enunciação. Os enunciados não têm uma mesma estrutura. Depende das pressões sociais a que o locutor está submetido. Bakhtin aprofunda a conceituação sobre o caráter social da atividade mental e afirma que esta é diretamente proporcional ao grau de orientação social do locutor.

Na verdade, a simples tomada de consciência de uma sensação qualquer pode dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica; tanto isso é verdade que toda tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior, ainda que rudimentares (BAKHTIN, 2004:114).

A tomada de consciência não é individual, solitária, pelo contrário, é produzida no discurso entre os falantes em interação verbal. Há, portanto, a suposição do outro (de natureza física ou abstraído) no discurso porque há trocas, de diversas naturezas (concordância, discordância, complementação, adaptação, etc.) entre os sujeitos porque quem recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2000:290). Toda enunciação pressupõe uma resposta. Como enuncia diversas e repetidas vezes, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (p.291).

Esse é um aspecto muito importante para esta pesquisa porque fundamenta a defesa da necessidade de elaboração dos cursos de formação continuada com base na perspectiva dialógica, garantindo a interação verbal entre os professores e os formadores. O diálogo não é inaugurado nos espaços de formação. Para usar os conceitos tão bem definidos por Bakhtin (2000), tanto o formador quanto o professor são locutores e também respondentes, pois não

são os primeiros locutores que rompem pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo (p. 291). Isso dá aos conhecimentos trocados nos espaços de formação uma ideia da circulação e ampliação, podendo desarticular as relações de força e poder que normalmente se estabelecem entre formadores e professores. Negar a interlocução nos processos de formação é negar a dimensão social da linguagem, além de ignorar que o enunciado está carregado de sentido e de ideologia. Supor um ouvinte passivo à enunciação é andar na contramão do dialogismo, tanto no conceito que concerne à filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, quanto da educação escolar de Paulo Freire. Nesse sentido, Geraldi (2003) estabeleceu um paralelo entre esses dois autores, enredando alguns conceitos que sugerem interfaces possíveis. Para nós, vale destacar a dialogia e a alteridade porque vêm ao encontro do que estamos discutindo. Tanto Paulo Freire quanto Mikhail Bakhtin reconhecem que há disputa ideológica entre as partes em diálogo, entretanto justamente dentro desta disputa ou negociação em que os pólos se constituem. Portanto Geraldi (2003) conclui que

Considerando-se que as consciências se constituem nas relações sociais, e que nestas condições sociais a linguagem exerce papel material de mediação, e que em todo o signo se confrontam diferentes valores, pode-se concluir que para ambos os autores a relação é constitutiva das subjetividades e que a materialidade do sujeito (sua consciência) tem a natureza da linguagem. Daí a importância atribuída por Bakhtin à interação verbal, e a importância crucial atribuída por Paulo Freire à aprendizagem da modalidade escrita da linguagem, pela qual se ampliam ao infinito as possibilidades de relações interlocutivas (GERALDI, 2003:64-65).

A defesa da produção escrita nos espaços de formação como constituidora de relações interlocutivas é o outro aspecto fundamental deste trabalho, assim como a compreensão desses espaços a partir das interações verbais. É o que agora vamos discutir.

2.3 A ESCRITA CONSTITUI E É CONSTITUÍDA PELAS RELAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

Bakhtin ensina que toda e qualquer atividade humana está relacionada com o uso da língua através de enunciados, quer orais ou escritos, emanados de todo e qualquer ser humano, independentemente de sua classe social. Entretanto esses enunciados não são todos iguais porque refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (...) mas, sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2000:279).

Os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis* de enunciados que cada esfera de utilização da língua organiza o que nos oferece uma imensa variedade da atividade humana. Há, portanto, uma heterogeneidade dos gêneros discursivos, tanto orais como escritos que pode nos levar a supor uma dificuldade de definição quanto ao caráter genérico do enunciado. Porém devemos levar em consideração a diferença entre discurso primário (simples) e discurso secundário (complexo). Para Bakhtin (2000), os gêneros secundários do discurso se evidenciam em situações mais complexas, como a escrita. Eles absorvem e transmutam os gêneros primários que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. A distinção entre os gêneros do discurso é muito importante para a própria concepção de enunciado numa perspectiva viva da língua. De acordo com Bakhtin,

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do discurso, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2002:282).

A escrita é compreendida como um gênero discursivo que, ao revelar a subjetividade, propicia o contato do professor com o seu próprio fazer cotidiano, podendo ser um recurso de crítica sobre seu próprio trabalho. Ao escrever sobre suas experiências profissionais o professor faz um mergulho para dentro de si, mas não para ficar lá, para apenas elencar o que fez, mas fundamentalmente para voltar à superfície alterado, ressignificando seus saberes e viabilizando novas reelaborações de seu trabalho docente.

A partir do reconhecimento dos tipos primários e secundários dos gêneros do discurso, Bakhtin vai afirmar que o estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado (BAKHTIN, 2000:283). Essa questão vai ao encontro das questões de estudo do presente trabalho. Perguntamo-nos se se pode referir à existência (ou a não existência) de um determinado estilo de escrita que caracterize os professores nos seus espaços de formação. Seria possível reconhecer, pelos escritos, o crescimento dos professores na aquisição de novos conhecimentos? Será importante reconhecer nesses escritos um estilo de escrita de professores?

2.4 A ESCRITA DOS PROFESSORES E SUAS FORMAS COMPOSICIONAIS

De acordo com Bakhtin, o enunciado, em toda esfera de comunicação, é individual e consequentemente reflete uma individualidade. Vale, entretanto, advertir que nem todos os gêneros são propícios a revelar esta individualidade. As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, etc. (IDEM, 2000:283). Apoiados nessa afirmação, nós podemos propor a inclusão, nessa lista, do procedimento didático muito utilizado nas turmas de alfabetização e séries iniciais - as cópias escolares - que longe de desenvolverem e refletirem um estilo pessoal, apóiam-se no treino linguístico como metodologia de ensino da língua. Ainda seguindo este raciocínio, é preciso contextualizar os professores de hoje, os quais foram os alunos de ontem e que, na sua grande maioria, aprenderam a escrever a partir da valorização das regras gramaticais. O sentido da produção escrita não fazia (e não faz) parte do currículo de português da maioria das escolas públicas (e particulares) do Brasil. É importante observar que estamos falando do currículo real, o vivenciado em sala de aula, pois não corresponde à voz oficial, preconizada, uma vez que um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais aprovados pela LDB 9394/96 é

utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997:108).

Devemos ainda observar que o letramento¹⁹, neste caso entendido como as práticas de leitura e escrita das professoras, construiu-se anteriormente, ao longo de suas vidas. Ao longo dos cursos de licenciatura e de pedagogia, os futuros professores produziram textos. Consideramos a produção destes textos como um aprendizado de práticas de escrita que poderia estar voltada para uma escrita profissional. Entretanto parece que o objetivo deste nível de ensino parece produzir uma escrita acadêmica, desvinculada da profissão.

A análise do discurso pode nos ajudar a responder a estas questões, quando explica a existência de um vínculo indissolúvel entre gênero e estilo e mostra que cada esfera da atividade humana, conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 2002:284).

¹⁹ Assumimos o conceito de letramento baseado nos estudos de Kleiman (1995), Soares (1998) entendendo-o como um conjunto de práticas sociais, sendo a escrita parte integrante.

Propomos, portanto, que há uma linguagem docente a ser identificada com seu estilo próprio, suas formas particulares de enunciar. Tendo em vista a formação inicial e o contato na interlocução da formação continuada de que tratamos, devemos considerar as diferenças de enunciação entre os professores da rede pública e os professores universitários. Estes últimos têm um discurso acadêmico e, também este variará de acordo com quem se comunicam, quer seja com os alunos ou com seus pares (os professores da escola básica ou os universitários), produzirão textos distintos.

Com relação à produção escrita, a maioria dos professores universitários faz uso de um estilo acadêmico-científico que os une num grupo específico de escritores, que os distingue de seus alunos e os organizam no que chamaremos de “escritores-cientistas”. Todavia a escrita dos professores das escolas básicas das redes públicas parece se confundir com as escritas de seus alunos no que diz respeito ao uso esporádico e burocrático das enunciações. Poderemos observar nos escritos analisados, a pouca intimidade das professoras em formação com uma produção escrita profissional de professores em situações diversas (reflexão, análise, avaliação) de produção.

Considerando que há um estilo de escrita docente e que isto é relevante para a elaboração de uma concepção de formação continuada, e, convergentemente com isso, a grande ênfase gramatical no ensino da língua portuguesa, acreditamos que é preciso trazer à tona as evidências da contribuição e da interferência da produção escrita na constituição profissional. Concordamos com Mikhail Bakhtin (2002) quando afirma que

a ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro. (BAKHTIN, 2002:286)

Relacionando a isso a alternância entre os locutores que a dialogia proporciona, podemos dizer que a palavra escrita permite uma organização pessoal das palavras do mundo. É bom que se reforce que não estamos falando da palavra enquanto unidade da língua, mas enquanto significação mantida na enunciação. Dito por Bakhtin,

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essas palavras numa

determinada situação, com uma **intenção discursiva** (grifo nosso), ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2000:313).

Está aí a base da fundamentação teórica que sustenta a aposta no incentivo da produção escrita nos espaços de formação continuada. É nesse espaço que os professores vão lidar com seus pares, com a palavra do outro expressa pela experiência vivida enquanto sujeito socialmente situado, enquanto professor de uma mesma região onde estão inseridas as escolas, os alunos, os próprios professores, enfim, conhecer o contexto histórico real a que pertencem dá significância e expressividade às palavras ali ditas. Isto é, a expressividade não vem da palavra, nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado real (BAKHTIN, 2000:313).

O primeiro momento de análise desta pesquisa foi o de reconhecer a palavra que pertence àquele lugar, isto é, o que é legitimado pelo grupo estudado como palavra docente. Em se tratando de uma situação de formação, o que reconheciam como saber educacional. Nossa preocupação ateu-se muito ao diálogo entre universidade/pesquisa e escola/currículo real. Perguntávamo-nos quais as *palavras do outro* (aqui entendido especificadamente como conteúdo educacional científico ou de pesquisa) foram ressignificadas como *palavra minha* (aqui exemplificado como o corpo de conhecimentos educacionais que os professores reconhecem como saber científico).

A partir daí, podemos, de fato, iniciar o processo de interlocução em formação com os professores. Há muito tempo se fala, teoricamente, sobre a importância de partir da experiência do aprendente para garantir uma boa aprendizagem. Nesta mesma direção, o que propomos é o reconhecimento do conhecimento do outro, da palavra que eles reconhecem como deles (*palavra minha*), como ponto de partida para o ensino de novas *palavras do outro*.

O novo conhecimento não deve ser tratado como *palavra neutra*, senão se incorre no erro de não estabelecer relações de sentido com os conhecimentos já legitimados. E não estamos falando apenas do conhecimento científico, acadêmico, mas também dos conhecimentos pedagógicos e da experiência (PIMENTA, 2002). Todos eles, entendidos como *palavra do outro*, porque a fala dos professores e da formação, isto é, *nossos enunciados*, estão repletos de *palavras dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação. “As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 2000: 314).

O que queremos demonstrar é que entendendo os diversos conhecimentos que compõem o saber docente, da forma como Mikhail Bakhtin (2000, 2004) compreende a construção da linguagem, isto é, a dimensão viva e historicamente constituída dos enunciados, poderemos deslocar o sentido da formação continuada de professores de uma posição verticalizada de treinamento para uma postura dialógica frente à aprendizagem. Reconhecendo a palavra do outro como estruturante para a palavra minha, assim, constituiremos as redes de significância para a reelaboração das práticas docentes.

A focalização na escrita vem criar a possibilidade de análise da ressignificação das práticas docentes. Isto é, acreditamos que a escrita pode proporcionar ao professor a reflexão crítica de suas práticas a partir da inclusão de novos sentidos ao seu fazer. Esses sentidos vêm da troca sistematizada de experiências entre seus pares e entre os formadores, na leitura e estudo dos conhecimentos científicos e pedagógicos explicitados nos espaços formativos. A escrita organiza o discurso oral que permeia as práticas docentes. Ela proporciona ao professor entrar em contato com suas palavras (palavra minha) e a partir daí reafirmá-las e/ou ressignificá-las baseados num conhecimento socialmente reconhecido.

Retomemos o conceito de gênero do discurso e, especificamente, o gênero secundário para aprofundar a discussão sobre a produção escrita. Um de seus aspectos importantes é a complexidade da linguagem. No gênero secundário não há a relação direta com o fato acontecido, desta forma a escrita complexifica o relato espontâneo do cotidiano, acarretando um pensamento mais elaborado e, portanto, mais crítico, do que o cotidiano. Escrever sobre a ação proporciona uma nova ação. Isto é, escrever sobre a ação de ensinar não é ensinar, é produzir conhecimento sobre o ato de ensinar. E isto acarreta uma mudança no próprio discurso, que vai para além da narração oral, uma vez que a escrita (e estamos falando aqui de escrita que promova a reflexão, não uma escrita burocrática a qual nos remetemos acima) solicita estrutura textual mais complexa e argumentativa.

Portanto quando escrevemos sobre o que fazemos necessariamente nos remetemos às palavras dos *outros*. Bakhtin nos ensina que o enunciado não está ligado apenas a quem o diz, mas destina-se a um outro. E este, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal (BAKHTIN, 2000:324).

3. DELIMITAÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: OS ASPECTOS E AS TENDÊNCIAS TEÓRICAS EDUCACIONAIS MAIS INFLUENTES NOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS NO BRASIL

A formação de professores vem sendo, há algum tempo, investigada no Brasil e no mundo sob diversos aspectos e diferentes tendências teóricas. Essas pesquisas giram em torno tanto da formação inicial quanto da continuada. Em meio a distintos aspectos que as permeiam, elegemos, a partir da aproximação com o campo teórico, três aspectos que dizem respeito especialmente à formação continuada de professores, sendo este o foco de estudo desta dissertação, uma vez que acreditamos nos ajudar a explicitar a concepção de professor historicamente situado com que estamos trabalhando.

O primeiro aspecto aponta as formas de inserção do professor em sua categoria profissional. O segundo aspecto diz respeito ao desempenho docente, no que tange às suas atuações dentro da sala de aula e no espaço escolar. O terceiro leva em conta a relação do professor com o corpo de conhecimentos que ampara sua profissão.

A identificação desses três aspectos é resultado das leituras feitas, a partir do contato intensivo com a literatura específica sobre formação de professores. A literatura científica evidencia que as mudanças sociais, políticas e econômicas que afetaram, e afetam, nos últimos 30 anos, as sociedades em geral e a brasileira, em particular, também marcaram definitivamente as concepções de formação continuada de professores.

Sendo assim, apresentamos as tendências teóricas organizadas cronologicamente com o intuito de que o contexto histórico de cada época nos ajude a traçar um retrato das discussões teóricas que constituíram a área da formação continuada de professores no Brasil.

Nessa cronologia, entretanto, não seguimos uma linha evolutiva, mas tão somente buscamos no tempo histórico as condições materiais em que esses discursos teóricos foram produzidos. Não nos aprofundamos na análise das lutas políticas e ideológicas que os professores travaram nesse determinado tempo, mas não deixamos também de assinalar a sua importância para esta reflexão.

É importante destacar que, didaticamente, a apresentação por décadas distintas foi útil. Entretanto, esta “evolução” não indica, de modo algum, uma superação para o trabalho docente. O capítulo de análises dos textos das professoras alfabetizadoras demonstrará o quanto se pode encontrar essas tendências coexistindo nas escolas do século XXI, mesmo na sala de aula de um mesmo professor.

3.1 ATÉ OS ANOS 1970

É importante desenhar o cenário educacional brasileiro existente nos anos 1970, a fim de entender a relação dos professores com a profissão, com a sua ação docente e com o saber.

Dermeval Saviani (1987) elabora um quadro teórico a respeito das concepções pedagógicas até os anos 1970, à luz da filosofia da Educação, que nos permite entender em que concepções de filosofia da educação as correntes pedagógicas se apoiavam. Ele agrupou as correntes em quatro concepções distintas: a humanista tradicional, a humanista moderna, a concepção analítica e a dialética.

A concepção humanista tradicional teve predomínio até os anos 1930. Ela foi marcada pela visão essencialista do homem, entendido como constituído por uma essência imutável. À educação, cabe conformar-se à essência humana (SAVIANI, 1987:24)

A concepção humanista moderna está datada entre 1945 e 1960. Envolve diversas correntes, dentre elas, o pragmatismo, o essencialismo e a fenomenologia. Para Saviani, o homem é considerado completo desde o nascimento e inacabado até a morte. Assim, o homem adulto não pode ser um modelo a ser seguido, e a Educação passa a se centrar na criança e na atividade. O autor descreve a predominância do psicológico sobre o lógico, além de considerar os momentos educativos fugazes, acontecendo independentemente da vontade do aprendiz, que tudo que pode fazer é estar predisposto e atendo a esta possibilidade (SAVIANI, 1987:26).

A partir dos anos 1960, vemos a concepção analítica. Ela se dá pela análise da linguagem educacional que é tratada pelo contexto linguístico e não pelo contexto histórico. A concepção dialética, finalmente, debruça-se sobre o homem concreto, o “homem como o conjunto das relações sociais”. Leva em consideração o contexto histórico em que este homem está inserido para a solução dos problemas educacionais.

A “escola nova” surge da desesperança para com a escola do período posterior à Segunda Guerra Mundial. Esse movimento intencionava reafirmar a importância da instituição escolar, reformando-a internamente, levando em consideração o ato pedagógico em si, no que vai resultar, a partir da metade dos anos 1960, no predomínio das tendências tecnicistas.

Para Dermeval Saviani, a “escola nova” surge

como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a “qualidade do ensino”, a “escola nova” desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI,1987:31-32).

O autor assinala a importância da concepção dialética para compreender criticamente as demais concepções porque, sendo elas forças que tecem o tecido social, precisam estar inseridas num contexto histórico. Sinaliza ainda que a concepção dialética norteia diversos grupos que lutam por colocar verdadeiramente para o povo o que o ideário liberal proclama, isto é, uma escola para todos.

Júlio Pereira (2000) cita Vera Candau, afirmando que sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos teóricos sobre formação de professores privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação (PEREIRA, 2000:16). Nessa lógica, ao professor cabe sistematizar o processo de ensino–aprendizagem a fim de garantir os resultados esperados dos processos instrucionais aplicados no período de formação.

3.1.1 A inserção do professor dos anos 1970 na carreira profissional

É compreensível que durante o período de ditadura militar a formação, tanto a inicial quanto a continuada, só tenha sido foco de atenção das políticas de educação no final dos anos 1980, ou seja, ao fim do regime, e que não se privilegiasse a discussão categorial nos seus currículos de formação inicial.

As licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais (CANDAU, 1987:37), e os estudos sobre formação de professores tinham, segundo Feldens (1984), uma preocupação com os métodos de treinamento de professores.

Os sindicatos estavam silenciados e, dessa forma, observamos que a voz profissional do professor não era levada em consideração, sendo providencial a concepção de sujeito executor de ações previamente determinadas por especialistas da área educacional.

Precisamos ressaltar que, no final da década de 1970, essa voz profissional começa a ressurgir. De acordo com Luiz Antônio Cunha (2001:43), as entidades de professores criadas na luta contra a ditadura militar em 1978, se constituíam em um dos elementos marcantes na

constituição do campo educacional. Essa organização sindical tem, obviamente, o propósito de defender os interesses de sua categoria profissional, nesse caso a dos professores.

3.1.2 Prática docente nos anos 1970: atuação na sala de aula e no espaço escolar

A relação do professor para com a vida escolar cotidiana é pautada, nos anos 1970, pela neutralidade das ações docentes. A responsabilidade do professor era ensinar, de forma eficiente e eficaz, os conteúdos a ele confiados por sua formação específica. A discussão sobre a função social da escola só apareceu nos anos 1980.

De acordo com José Contreras, entendemos que a racionalidade técnica compreende a prática profissional do professor por uma perspectiva instrumental, isto é,

a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (...) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, (...) pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnico para análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (CONTRERAS, 2002:90-91).

Seguindo essa linha de raciocínio, a ação profissional seria compreendida como o espaço, o lugar de aplicação dos conhecimentos técnicos aprendidos pelos professores ao longo de sua formação inicial, isto é a relação com o conhecimento profissional viria a partir da compreensão da teoria como ciência aplicada.

A perspectiva técnica se propõe a dar ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica, superando o estado medieval de atividade artesanal. (GÓMEZ, 2000:356)

Portanto a qualidade do ensino está, dentro dessa perspectiva, mensurada pelo resultado de suas ações. Vale observar que o professor é um técnico que aplica na sua prática os conhecimentos científicos produzidos por outros e transformados em regras de atuação.

Donald Schön denomina racionalidade técnica como epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos

educados e socializados. De acordo com esse modelo, a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas. Assim, criam-se princípios gerais de atuação, dos quais se tiram normas ou receitas de intervenção que são aplicados rigorosamente a fim de se obter os resultados esperados.

Tal forma de entendimento percebe o desenvolvimento profissional a partir de estratégias e procedimentos para a solução de problemas, além de organizar a ótica dos professores sobre o lugar da prática profissional, assim como da sua relação com um conhecimento hierarquizado.

Baseado em três componentes levantados por Schein, José Contreras (2002) aponta três características que afetam o desempenho do profissional, quando abarca a prática sob a ótica da ciência aplicada. A primeira questão é o entendimento da relação entre a prática e o conhecimento de uma forma hierarquizada, isto é, as habilidades práticas estão a serviço da aplicação técnica do conhecimento científico pelo professor. Nessa relação que se constrói hierarquicamente, também se estabelece uma relação de dependência porque a atuação necessita da existência de recursos técnicos e de conhecimentos específicos que são elaborados em contexto institucional. Isso pode ser exemplificado com a imagem muito usualmente utilizada pelas políticas públicas em educação para justificar a necessidade de projetos de formação continuada: os professores da escola básica “trabalham com a mão na massa” no chão da escola e, portanto estão distante das universidades, as quais são, frequentemente, consideradas espaços de produção de conhecimento. Dessa forma, a divisão do trabalho entre professores e “intelectuais” se legitima como necessária tanto no aspecto pessoal e institucional quanto na investigação e na prática.

Assim, na prática acontece uma autêntica divisão do trabalho e subordinação de categorias. O docente, essa perspectiva é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se nos conhecimentos que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, na necessidade chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele (GÓMEZ, 2000:357).

Pérez Gómez (2000), citando Habermas (1971, 1987) levanta outro aspecto importante para a ampliação da discussão sobre a racionalidade técnica, que é a racionalidade tecnológica. Esta restringe ainda mais o sentido da prática na profissão

docente porque a dimensiona como uma mera atividade instrumental, cabendo ao profissional das ciências humanas aceitar as situações como definitivas.

Ainda para ampliar a discussão sobre a racionalidade da prática é preciso incluir a forma de organização da estrutura curricular dos programas de formação inicial. Tanto Schein (1973) quanto Donald Schön (1983) trazem esse tema à baila quanto à sua relevância para se entender a concepção de prática que viemos elaborando nos últimos anos. Pérez Gómez afirma que

Dentro desta concepção epistemológica da prática como racionalidade técnica ou instrumental, desenvolveu-se ao longo de todo este século e, em particular, nos últimos trinta anos, a maior parte da investigação, da prática e da formação do profissional no âmbito educativo. A concepção dos processos de ensino como mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, a concepção do professor/a como técnico e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências são eloquentes indicadores da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica. (Pérez Gómez, 2000: 358)

3.1.3 A relação do professor com o corpo de conhecimentos que permeia sua profissão

Como observamos na seção acima, as práticas docentes dos anos 1970 são fortemente marcadas pela concepção teórica da racionalidade técnica, que dá ao professor uma postura passiva frente ao conhecimento. Sob essa ótica, o professor é formado para transmitir uma gama de informações previamente organizadas por especialistas. Isso se traduz na própria disposição dos currículos escolares, que privilegiavam as listagens de conteúdos. Veremos que no Brasil dos anos 1990, quando se difunde a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador, será resgatada a crítica que Lawrence Stenhouse faz ao currículo tecnicista e à postura passiva do professor executor.

Entretanto, nos anos 1970, o docente era preparado para ter um domínio técnico a partir de um conhecimento externo, elaborado por especialistas. Sua formação, conseqüentemente, não necessitava ser extensa, com um currículo vasto, nem sequer uma especialização de nível superior. Seguindo essa lógica de pensamento, dois modelos de formação de professor se constituíram no cenário educacional: o modelo de treinamento e o modelo de adoção de decisões.

O modelo de treinamento é considerado o mais mecânico dentro da perspectiva tecnológica porque, baseada nas investigações sobre a eficiência docente, sua linha fundamental apoia-se no treinamento dos professores em métodos, técnicas, procedimentos e habilidades a fim de que eles possam alcançar a eficácia no trabalho

docente. Para Riddell, Brown e Duffield (1998), não há dúvida que o que atrai na eficácia escolar reside, em certa medida, na promessa de soluções simples a problemas práticos (p.225)

Concordamos, entretanto, com o autor sobre o fato de que é muito difícil estabelecer relações estáveis entre condutas individuais e isoladas dos professores e o desempenho acadêmico dos alunos.

Parece necessário reconhecer que a aprendizagem dos estudantes é também o resultado da influência de muitas outras variáveis que intervêm e que, em grande parte, são situacionais e dependem do contexto concreto em que se produz o intercâmbio acadêmico. Por isso, são evidentes as limitações da proposição sobre concepção da função docente e formação do professor/a que se apóia em um pressuposto tão frágil. (GÓMEZ, 2000:359)

Antônio Pérez Gómez (2000) cita Gage (1977, 1989) para fundamentar a preocupação que a racionalidade técnica dá à dimensão prática da profissão. Gage afirma que as empresas que têm uma dimensão prática contém dois componentes característicos, que são o componente científico e o artístico. Ele sugere que se não é possível apontar, descrever uma ciência do ensino, que se façam, então, bases científicas que suportem com rigor a arte de ensinar. Entretanto, Pérez Gómez aponta dois problemas para essa observação de Gage. Ele diz que o primeiro problema se refere a determinar quais, entre as aproximações teóricas, poderiam ter uma base científica para afiançar a arte do ensino. O segundo problema que ele aponta está direcionado para a relação que Gage estabelece entre a educação, a medicina e a engenharia.

Para Pérez Gómez, os fenômenos que atingem a engenharia e a medicina são objetiváveis porque são desprovidos de vida, enquanto que na educação os professores tratam com pessoas que necessariamente sentem, pensam e agem; reagem ao aprender. Os processos de ensino e aprendizagem são processos de interação mental (GÓMEZ, 2000:360). Há um terceiro problema que é o abandono do componente artístico na racionalidade técnica, isto é, não é possível nenhum tipo de esquema, método ou estratégia que se aproxime do fenômeno complexo do componente artístico da prática. Por fim, Pérez Gómez destaca que as normas que regem a formação de professores, na perspectiva da racionalidade técnica, residem na ênfase, quase que exclusiva, no desenvolvimento e habilidades técnicas dos professores hoje.

Essa questão é importante para abordarmos os enredamentos da prática social, os quais não podem ser entendidos a partir da criação de um quadro objetivo de soluções

predefinidas para cada problema elencado na realidade cotidiana do professor. Geralmente o que vimos são situações problemáticas que não podem ser capturadas e tornadas “modelos exemplares” aplicáveis em outras situações. Dessa forma, o desafio do profissional prático é localizar, reconhecer e valorizar as situações problemáticas com que lida. Sobre esse ponto, Pérez Gómez afirma que

(...) a primeira tarefa do professor/a é a *construção* subjetiva do problema, é esclarecer o que acontece ao seu redor, identificando os termos da situação desde sua própria perspectiva pessoal. Além do mais, e como já repetimos em várias ocasiões, as situações problemáticas da prática se apresentam, com frequência, como casos únicos e, como tais, não se ajustam adequadamente à categoria de problemas genéricos que a técnica e a teoria existente abordam. Por isso, o profissional prático não pode tratá-los como meros problemas instrumentais que possam ser resolvidos mediante a aplicação de regras armazenadas em seu conhecimento científico-técnico. Por outro lado, e de acordo com a afirmação de Habermas entre racionalidade prática e racionalidade instrumental, pode-se dizer que só quando há acordo nas metas (...) a atividade prática pode se apresentar como um problema instrumental. (GÓMEZ, 2000:361).

Entretanto, isso acontece quando as metas são claras e bem definidas. É preciso entender que essas últimas são de caráter ético-político. Isto é, tudo que compõe o cenário de trabalho do professor, como a definição de conteúdos, de métodos, de formas de avaliação, além da organização do tempo, do espaço e dos alunos, são de alguma forma, decisões ético-políticas.

Para finalizar essa reflexão sobre os limites da perspectiva técnica para a análise da formação de professores, Pérez Gómez levanta duas razões para que a racionalidade técnica não seja aplicada na solução dos problemas educativos. A primeira delas diz respeito à incerteza da situação de ensino tanto no âmbito da estrutura de tarefas acadêmicas ou no âmbito da “estrutura de participação social” (DOYLE, 1981; GÓMEZ, 1983; ERIKSON, 1989). E a segunda aponta para a impossibilidade de apenas uma teoria científica sobre os processos ensino-aprendizagem para a definição de meios e procedimentos para a prática. Dessa forma o enfoque positivista tem uma contribuição muito limitada para a explicação do fenômeno educativo com toda a sua complexidade, a qual se reedita na ação docente.

3.2 ATÉ OS ANOS 1980

A década de 1980 foi um período muito importante para a formação do docente brasileiro e, por conseguinte, para a pesquisa na área, porque foi marcada especialmente, pelas

lutas em defesa da escola pública, pelo compromisso do professor com as classes populares e pelo caráter político das práticas pedagógicas.

O enfoque político que permeia os anos 1980 reflete o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de redemocratização do país (CANDAUI, 1987:37)

Pereira (2000) elencou alguns temas que permearam as discussões sobre formação de professores nos anos 1980 tanto no âmbito acadêmico quanto nas organizações sindicais. Dentre eles, o autor aponta a vinculação das dificuldades da educação brasileira com a qualidade da formação de professores existente. Essa questão vale a pena ser revista porque nos ajuda a delinear a atual educação escolar brasileira e, conseqüentemente, as práticas docentes do início do século XXI.

A luta política dos anos 1980 não superou a crença na concepção de escola redentora e nem o ideário escolanovista. Todavia essa década foi abafada, nos anos 1990, pelo grito oficial das políticas públicas a favor das competências e habilidades dos professores e de seus alunos. As concepções oficiais que definem a escola, apesar de um discurso travestido de progressista, democrático, mais do que nunca, se mantêm reprodutivistas, só que agora com um discurso neoliberal perverso que proclama acabar com as desigualdades, mas o que faz é acentuá-las. Segundo Pablo Gentili (1999),

A resposta neoliberal é simplista e enganadora: promete mais mercado quando, na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. É nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo nada nos diz acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza; ao contrário, atua intensificando-as (GENTILI, 1999:41)

Por essas razões a análise do contexto da educação brasileira dos anos 1980 feita hoje, na primeira década do século XXI, permite recuperar as dimensões política e histórica que fundamentam a reflexão sobre formação continuada de professores que parece ter sido esquecida nos anos 1990.

3.2.1 A inserção do professor dos anos 1980 na carreira profissional

No que tange à atuação dos professores da rede pública, os anos oitenta podem ser considerados a década em que houve grande mobilização política da categoria. Há relação com a luta pela redemocratização no país, que está associada à necessidade de construção de

um novo projeto de sociedade que se diferenciava das práticas educativas burguesas até então utilizadas.

No final dos anos 1970, Moacir Gadotti (1987) fez críticas veementes ao sistema de ensino brasileiro, denunciando a relação de dependência com o capitalismo que o ensino vinha sofrendo. Para o autor, a deterioração da educação é consequência da política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês (p.12), tendo como consequência a transformação da educação em produto e o retorno lucrativo de seus investimentos.

A degeneração do ensino a que Moacir Gadotti (1987) se refere pode ser explicada sob diversos pontos de vista. O aumento da população urbana é um aspecto interessante a se considerar porque, de acordo com Luis Antônio Cunha (2001), se em 1950, dois em cada três brasileiros viviam no campo, já em 1980, essa situação havia se invertido. Além disso, metade da população encontrava-se em nove áreas metropolitanas (CUNHA, 2001:32), entretanto a incorporação dos imigrantes na cultura urbana não se deu apenas pela escola. Contudo, há um aumento significativo da expansão da rede de ensino observada na maior oferta de vagas e no aumento de matrículas feitas sem, no entanto, haver aumento dos investimentos financeiros públicos dos governos. Estabelece-se se um paradoxo: ao mesmo tempo em que a Educação passa a fazer parte dos discursos oficiais, começa uma diminuição de recursos investidos nela e, ainda, um crescimento na demanda de professores para atender ao crescimento dos alunos na rede pública. Vimos a expansão do ensino superior, o aumento indiscriminado dos cursos de licenciatura e a autorização de professores leigos (PEREIRA, 2000), acarretando a progressiva desvalorização e descaracterização (CANDAUI, 1987) da profissão docente.

Carlos Roberto Cury (1982) sinaliza que a fragmentação do conteúdo e a divisão do processo de ensino também colaboraram para a descaracterização do trabalho docente. Essas circunstâncias ainda são agravadas pelos baixos salários. Luís Antônio Cunha (2001) afirma que a deterioração dos salários dos docentes foi um motor poderoso desse processo [desqualificação da profissão]; além da objetiva redução da remuneração, a autoimagem desvalorizada do professor concorreu como elemento adicional na deterioração do ensino público (CUNHA, 2001:59).

Para enriquecer a compreensão a respeito do cenário da formação profissional nos anos 1980 e as lutas que se travaram nesse período, é necessário incluir a forte crítica à lógica da empresa produtiva que perpassava o sistema de ensino. A esse respeito, a organização burocrática do ensino e da escola e a fragmentação do trabalho pedagógico geraram uma escola autoritária. Essa forma de encaminhar o pensamento é bastante simplista, uma vez que minimiza, quando não nega, a importância das condições materiais, estabelecendo-se uma

relação direta e ingênua entre formação de professores e êxito e/ou fracasso escolar. Portanto essas questões estão no cerne da discussão da formação de professores. Não estamos negando a importância do incentivo e dos investimentos nas áreas de formação inicial e continuada de professores, mas gostaríamos de reafirmar a necessidade de se levar em conta as condições materiais de trabalho e os baixos salários dos professores na análise da qualidade do trabalho docente.

Todo esse quadro que delimita a situação em que se encontrava a categoria nos anos 1980 concorreu para iniciar um movimento de mobilização docente a fim de exigir, enquanto categoria, melhorias salariais e de trabalho.

Pereira (2000), citando Ribeiro (1982), assinala a dificuldade de mobilização da categoria principalmente em decorrência da concepção do magistério como sacerdócio e de sua feminilização. Haguette (1991) aprofunda a discussão sobre a identidade docente adicionando a ela outro aspecto a que ele chama de “bico”. Segundo o autor, isso traz graves consequências porque primeiro remete à provisoriedade do trabalho docente e, em decorrência disso, compromete a dedicação, a remuneração e, até, a assiduidade ao trabalho, já que muitas vezes é acumulada com outros empregos. Cria-se o que o autor chama de círculo de mediocridade, em que o empregador (estado, município) finge que remunera e o empregado (o professor) finge que trabalha (PEREIRA, 2000:24).

Ainda que pese a proibição da sindicalização de funcionários públicos até 1988, os anos 1980 foram marcados por muitas greves de professores no Brasil. Luiz Antônio Cunha (2001) sinaliza que as desigualdades salariais no país e a progressiva diminuição dos salários dos professores constituíram a base objetiva de atuação das entidades sindicais e para-sindicais que foram criadas ou reorientadas ao fim da década de 1970, quando se afrouxaram os mecanismos repressivos dos governos militares (CUNHA, 2001:76).

Moacir Gadotti (2001) entende a greve como um espaço de aprendizagem política para os professores, uma vez que é no coletivo que se exerce a ação política.

É provavelmente essa educação coletiva – necessariamente política – que um movimento grevista desencadeia, que educa para a virtude política, muito mais do que a escola. De fato, para o trabalhador, a greve é o seu processo de educação enquanto classe. Sob o ponto de vista da educação, nenhuma greve fracassa. (GADOTTI, 2001:194)

Seria arriscado afirmar que os professores das redes públicas do Brasil estivessem investidos desse sentimento de aprendizagem política quando da sua adesão às greves organizadas por suas associações, mas é possível afirmar que esses movimentos contribuíram

para a retomada da democracia brasileira, de um projeto mais igualitário de sociedade. Não obstante os sonhos de democracia da categoria tenham seguido caminhos distintos com relação ao lugar político da educação escolar, não é possível deixar de reconhecer que a formação de professores, como afirma Nilda Alves (1998), é feita em diversas esferas. Nas instituições acadêmicas, no contato com as pesquisas em educação, no exercício de sua prática profissional, em sua relação com o estado empregador e legislador, na participação em ações coletivas de sua categoria, etc. (NAJJAR, 2004:164).

Portanto, como analisa Jorge Najjar (2004), nenhum professor sai incólume de uma manifestação política, quer seja greve, passeata, reuniões nas suas escolas. São momentos de formação profissional, de trocas de subjetividades, de conteúdos, de habilidades, de valores, de símbolos, de gostos e de comportamento (NAJJAR, 2004:164). Enfim, as formas de manifestação coletiva contribuem para o amadurecimento dos professores sobre sua responsabilidade. Suas funções docentes estão para além da transmissão neutra e técnica do elenco de conteúdos científicos previamente determinados para esta ou aquela escola, dependendo da condição socioeconômica de seus alunos. Seu compromisso é eminentemente político. Comprometido com um projeto de sociedade. Nessa década, a discussão sobre a função social da profissão tomou fôlego (PEREIRA, 2000) e começa a fazer parte das reflexões sobre as práticas cotidianas de ensino.

3.2.2 Práticas docentes nos anos 1980: atuação na sala de aula e no espaço escolar

Os baixos salários, as péssimas condições e o excesso de trabalho, a desmotivação gerada por estas condições levaram os professores ao desânimo e à insegurança na busca de cursos de especialização. Eles também não foram incentivados pelas políticas públicas de educação da época. De acordo com Pereira (2000), o aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelaram a existência de um crescente processo de proletarização do profissional do ensino (PEREIRA, 2000:25).

Todavia, nos primeiros anos da década de 1980, segundo Pereira (2000), a discussão acadêmica sobre a função social da escola adotara uma linha teórica crítica. Vera Candau (2003) reafirma a necessidade do rompimento das práticas pedagógicas tecnicistas falsamente neutras, [e] a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada (CANDAU, 2003:21).

A prática educativa passa a estar, também, vinculada ao compromisso político do professor, e não apenas ao compromisso de instrução. Há, de certa forma, uma ampliação do

conceito de profissionalização do professor: o conteúdo de ensino não se restringe mais apenas aos conteúdos programáticos. O compromisso com a conscientização crítica dos alunos sobre as injustiças sociais em que vivem passou a ser explicitado em sala de aula. É verdade que essa prática não referencia uma expressiva maioria de professores, mas passou a fazer parte dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada. Com relação a esse aspecto, podemos relacionar a defesa da escola pública e seu compromisso com a classe popular. Uma escola pública, gratuita e de qualidade era o *slogan* da categoria. Nisso estava subjacente o sentido democrático e plural que a compreensão de educação escolar, especialmente na academia, ia assumindo nos anos 1980.

3.2.3 A relação do professor com o corpo de conhecimentos profissionais

Podemos apontar a crise da escola burguesa (GADOTTI, 2000) como mais um indicador das mudanças nas práticas docentes porque emerge daí uma necessidade da escola fazer sentido para quem está aprendendo. Não se pode adiar a felicidade para depois do aprendizado: se para aprender é preciso entender e articular os conhecimentos, ensinar tem que estar ligado ao cotidiano. Essa relação entre ensinar e aprender vai se revestindo de concepções mais progressistas de educação. O aluno e o professor já não têm papéis tão definidos e o conhecimento de mundo passa a fazer parte do conteúdo escolar. Essas práticas vão caracterizando uma concepção de escola menos autoritária e excludente. George Snyders (1988) chama essa escola que surge em oposição à anterior, de escola pública popular. A crítica à linguagem de massa assume a linguagem popular, entretanto não aprisiona seus alunos nessa única forma de linguagem. A escola tem um caráter emancipador e para isso precisa instrumentalizar os alunos das classes populares para garantir seus espaços sociais. Como diz Regina Leite Garcia (2001), concordando com a hipótese de Marília Spósito,

de que a ascensão social via escolaridade seja uma ilusão...ilusão sim. Mas uma ilusão fecunda, pois embora nada garanta que a escolaridade seja caminho certo para a melhoria de vida, a luta coletiva pelo direito à escola, entre outros direitos historicamente negados, pontencializa as classes populares para a conquista de uma cidadania ativa, para a autonomia, indicando avanços no sentido da democratização da sociedade. (GARCIA, 2001:12)

É também nesse período que a literatura da área passa a utilizar com mais frequência a palavra educador ao invés de professor. De acordo com Júlio Diniz Pereira (2000), isso decorre da necessidade de demarcar o surgimento de um novo tempo para a educação

brasileira (PEREIRA, 2000:28), a explicitação da oposição ao professor tecnicista e a afirmação do educador mediador e político. Junto a essa discussão, o referido autor inclui a questão a respeito da polêmica entre competência técnica e compromisso político.

3.3 ANOS 1990

Até os anos 1980, o enfoque da formação de professores era pautado pela corrente tecnicista, que centralizava sua atuação nos métodos de ensino, a partir da perspectiva da racionalidade técnica. Contrapondo-se a ela, Donald Schön compreende as formas pelas quais os profissionais enfrentaram as situações que não se resolvem pelos repertórios técnicos, especialmente o ensino, que se caracteriza por atuar sobre situações incertas, instáveis, singulares e com conflito de valor.

Segundo Newton Duarte,

(Donald) Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores. (DUARTE, 2003:620)

Entretanto sua contribuição foi importante no que tange à mudança que proporcionou ao enfoque dado na pesquisa sobre formação de professores, uma vez que inseriu a ação do professor em sala de aula como categoria fundamental para a ação docente. Não se pode deixar de ressaltar, concordando com Selma Pimenta (2002), que seus estudos promoveram o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase na prática e, entre outras, a restrição das investigações a espaços escolares.

Os trabalhos decorrentes dessa concepção promoveram o estudo da reflexividade circunscrito à própria ação, minimizando a importância das práticas coletivas para a formação docente. Duarte (2003:623) ressalta que os pressupostos epistemológicos de Donald Schön estão enraizados no pragmatismo de John Dewey, ficando bastante distantes das concepções neomarxistas que fundamentam a pedagogia crítica. Ampliando essas discussões, Antônio Nóvoa (1992, 1995) desenvolve uma série de pesquisas na área de formação de professores

utilizando como metodologia a história de vida, uma vez que por elas pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente.

Nóvoa (1992) afirma que é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos (NÓVOA, 1992:19).

Ainda nos anos 1990, Maurice Tardif (2000, 2002) traz à cena da investigação docente a noção de saberes da docência postulando que as práticas docentes são fortemente marcadas pelas suas experiências na condição de aluno. O autor entende que,

os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002:61)

Para Tardif (2002) o professor é mais um prático experiente do que um perito. Ainda que tenha um sólido repertório de conhecimentos, ele é visto mais em função de um modelo deliberativo e reflexivo, sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, mas engloba uma deliberação em relação aos fins (TARDIF, 2002:302). O prático, ainda segundo Tardif,

utiliza-se da intuição e sua forma de pensar é caracterizada pela capacidade de adaptar-se às necessidades. Esse é o modelo de professor de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideias. (TARDIF, 2002:302)

Apesar do reconhecimento da importância desses autores para a resignificação das pesquisas em formação de professores, não se pode deixar de apontar a pouca ênfase dada à dimensão política que permeia a ação docente. Essa dimensão é trazida a este cenário por Henry Giroux, como categoria fundamental para a investigação no campo da formação de professores. A pedagogia crítica enfatiza a dimensão política da/na profissão docente. Ela é compreendida como uma

prática cultural envolvida na produção de conhecimento, identidades e desejos. Como uma forma de política cultural, a pedagogia crítica sugere intentar uma nova linguagem para re-situar as relações entre professor e aluno dentro de práticas pedagógicas que abrem, em vez de fechar, as fronteiras do conhecimento e da aprendizagem. (GIROUX, 1999: 194)

O autor aproxima-se do conceito de linguagem utilizado por Mikhail Bakhtin (2000, 2002) e a conceitua como sendo social e histórica, portanto, não pode ser abstraída das forças e dos conflitos da história social (GIROUX, 1999:195).

3.3.1 A inserção do professor dos anos 1990 na carreira profissional

Se, na racionalidade técnica, o ensino tem como pressuposto a atividade técnica e o professor é concebido como um técnico, um executor de ações previamente estabelecidas pelos especialistas acadêmicos nas mais diversas áreas do conhecimento, as ações ocorrem em espaços escolares neutros e previsíveis com atores sociais determinados na perspectiva prática. Dessa forma,

(...) o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Por isso, o professor/a deve ser visto como um artesão, artista, ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula. (GÓMEZ, 2000:363).

Para a formação de professores, a perspectiva prática baseia-se prioritariamente na aprendizagem da prática porque acredita na transmissão das experiências de professores mais experientes como procedimento eficiente para a formação de professores. A orientação prática passou por uma profunda transformação ao longo do século XX com duas correntes distintas: o enfoque tradicional, baseado na experiência prática, e o enfoque que enfatiza a prática reflexiva.

Na primeira corrente, o ensino é concebido como uma atividade artesanal, isto é, a acumulação do conhecimento foi feita paulatinamente ao longo dos séculos por um processo de ensaio e erro. Isso gerou um cabedal de informações que foram sendo

passadas de geração em geração a partir do contato direto com os professores mais experientes. Sendo assim o conhecimento é tácito, pouco verbalizado e ainda menos organizado sob bases teóricas.

Pérez Gómez cita Elliot (1989) para salientar que a relação mestre-aprendiz é estruturada numa forma de prática não reflexiva, intuitiva e fortemente rotineira que ocorre no espaço privado da sala de aula, separado dos colegas de profissão.

Há ainda uma questão importante a ser incluída nessa reflexão. Trata-se da influência dos espaços escolares sobre os professores iniciantes. Sem levar em consideração a dimensão teórica e conceitual da investigação educativa e a necessidade de reflexão sistematizada e coletiva sobre a prática, o processo de socialização e aprendizagem do professor é fortemente influenciado pela categoria. Isso acarreta a reprodução de vícios, preconceitos, mitos e evidencia os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, os quais são delineados pela cultura pedagógica dominante.

Diversos investigadores (Pérez Gómez e Gimeno Sacristán, 1986; Pérez Gómez e Barquin, 1991) apontam a deterioração, a simplificação e o empobrecimento do pensamento pedagógico adquirido ao longo da formação inicial acadêmica. As pesquisas indicam que as escolas os influenciam por diversos aspectos.

A força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão minando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando-as, sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola. (GÓMEZ, 2000:364).

Na segunda corrente focalizada na prática reflexiva, diversas nomenclaturas são produzidas para o novo papel de profissional. Este surge em contraposição àquele utilizado pela racionalidade técnica. O profissional está confrontado com situações complexas, conflitantes, incertas. Pérez Gómez (2000) faz um levantamento de uma série de autores que criam denominações, tais como: Lawrence Stenhouse (1984) cunha o conceito de professor investigador; Eisner (1985) denomina de ensino como arte; Tom (1984) elabora o ensino como uma arte moral; Yinger (1986) propõe ensino como uma profissão de planejamento; Griffin (1982) entende o professor como profissional clínico; para Clark e Peterson (1986) o ensino é um processo interativo e Schön (1983, 1987) desenvolve o famoso conceito de profissional prático reflexivo.

Tratou-se de uma enxurrada de metáforas sobre o professor e o ensino. Apesar de guardarem diferenças entre si, todas têm o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula (GÓMEZ, 2000:365).

Para a busca de superação entre o conhecimento científico-técnico e a prática cotidiana escolar, esses autores reconhecem tanto a complexidade do fenômeno educativo quanto a da instituição escolar. Eles propõem a ideia de que este espaço forma um ecossistema complexo e mutante (GÓMEZ, 2000:365), que enfrenta situações e problemas de natureza, quase sempre, de ordem prática, os quais não podem ser resolvidos por soluções genéricas e universais.

Pérez Gómez (2000) aprecia as ideias de Fenstermacher no que concerne a construção do pensamento do docente.

O docente, em sua vida profissional, apoiando-se nas teorias implícitas que conscientemente ou não construiu ao longo de sua experiência, na maioria das vezes de forma tácita, concretiza argumentos práticos, conjuntos de premissas relacionáveis entre si, que representam uma descrição bastante completa de uma ação (Green e Fenstermacher apud GÓMEZ, 2000:368).

O conceito de argumentos técnicos construídos pelos professores ao longo de sua prática docente é defendido por Fenstermacher por ser, para ele, a melhor maneira de desenvolver sua prática.

Em primeiro lugar, só o conhecimento implícito nos argumentos práticos tem a flexibilidade necessária e suporta o grau exigido de ambiguidade para enfrentar a extraordinária complexidade, diversidade, e mobilidade da vida da aula. Em segundo lugar, a análise e a reelaboração dos argumentos práticos requerem e permitem que o conhecimento acadêmico, procedente da investigação, adquira a significação e relevância indispensável para ser utilizado como instrumento de entendimento e de orientação para a ação. Em terceiro lugar: “O conhecimento procedente da investigação científica não é o *sine qua non* do mérito dos argumentos práticos. Não é mais do que um elemento, embora um importante elemento no quadro dos objetivos e fundamentos para a ação na aula.” (FENSTERMACHER, 1987:07)

Em quarto lugar, o conhecimento que se aloja nas premissas que compõem um argumento prático é o único conhecimento realmente eficaz para a prática. A virtude do conhecimento extraído na investigação acadêmica não garante por si só a melhora da qualidade da ação se não chega a formar os argumentos práticos que funcionam na mente do professor/a. (GÓMEZ, 2000: 368).

3.3.2 Práticas docentes nos anos 90: atuação na sala de aula e no espaço escolar.

Contrapondo-se à racionalidade técnica, Donald Schön busca explicar as formas pelas quais os profissionais enfrentam as situações que não se resolvem pelos repertórios técnicos e em especial o ensino, o qual se caracteriza por atuar sobre situações incertas, instáveis, singulares e onde haja conflito de valor.

Nelson Goodman (1978) também discute a preocupação com os problemas que surgem no cotidiano da vida profissional e não são respondidos por um arsenal de soluções preestabelecidas. Para ele, a definição é um problema ontológico, isto é, uma maneira de elaborar sua visão de mundo.

Donald Schön tem como inquietação científica explicar as características do trabalho profissional e seu processo de formação e aperfeiçoamento. Ele propõe uma nova epistemologia da prática situada no bojo da investigação reflexiva, sem deixar de levar em conta os problemas técnicos. Ele estuda as particularidades do “pensamento prático” do profissional, acionado quando este se depara com problemas complexos da prática. Para tal investigação, Schön se aprofundou no conceito de reflexão, definindo-o como um mergulho consciente do homem na sua experiência. Ela supõe um esforço de análise da experiência que captura e orienta a ação.

O autor parte da forma de ação cotidiana sobre as questões que se apresentam espontaneamente no curso da vida, distinguindo “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

Usarei a expressão a *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis (...) ou operações privadas (...). Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. (...) Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. (...) o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. *Conhecer* sugere a qualidade dinâmica de conhecer na ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em *conhecimento-na-ação* (SCHÖN, 2000:31-32).

No “conhecimento na ação”, o conhecimento não precede a ação, mas está personificado na ação. Ele é o elemento inteligente que norteia toda ação humana e aparece no saber fazer. Está presente em todo tipo de conhecimento, mesmo naqueles que estejam estabilizados em esquemas semiautomáticos de rotina. Toda ação inteligente revela um conhecimento normalmente superior à verbalização que se pode fazer do mesmo. Saber fazer e saber explicar o que fazemos, de um lado, e o conhecimento e as capacidades que utilizamos quando atuamos, de outro, são duas capacidades distintas (GÓMEZ, 2000).

Na medida em que a prática se torna estável e repetitiva, o conhecimento se torna tácito e espontâneo. A experiência profissional é assim constituída. Há, entretanto, situações que exigem novas ações, novas atitudes. É necessário refletir, confrontar os conhecimentos práticos com a nova situação para a qual os repertórios disponíveis acumulados em experiências anteriores não dão conta.

Entretanto o conhecimento não é somente implícito à prática. É claro que diariamente pensamos sobre as nossas ações. Donald Schön denominou este componente do pensamento prático de *reflexão na ou durante a ação*. Ela supõe uma reflexão consciente sobre a forma pela qual agimos. Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuição para um resultado inesperado (SCHÖN, 2000).

A reflexão na ação não é algo pontual e rápido. Está voltado para os limites de tempo que a própria prática impõe, assim como pelas implicações psicológicas e sociais do ambiente em que age. Para Pérez Gómez, o processo de reflexão não conta com as condições de sobriedade, sistematicidade e distanciamento de que a análise racional necessita, porém conta com a riqueza da imediaticidade, da captação de diversas variáveis intervenientes e a grandeza da improvisação e criação para responder de forma inovadora às demandas do ambiente. Entretanto é preciso levar em conta a impossibilidade de separar, no processo de *reflexão na ação*, os componentes da racionalidade dos emocionais.

Pode-se considerar [a reflexão na ação] o primeiro espaço de confrontação empírica dos esquemas teóricos e das crenças implícitas com os quais o profissional se depara na realidade problemática. (...) Quando o profissional apresenta-se flexível e aberto, (...) a *reflexão na ação* é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. Não apenas se aprendem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas também (...) se aprende o próprio processo didático de aprendizagem em “diálogo aberto com a situação prática” (GÓMEZ, 2000: 370).

Donald Schön (2000) afirma que a melhor forma para se investigar sobre a ação é descrevê-la na sua sequência de momentos durante o processo de reflexão-na-ação. Para iniciar o processo reflexivo, consideramos que há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. Essas respostas produzem uma surpresa, às vezes agradáveis ou não, que se encaixam nas categorias de nosso conhecer-na-ação. A surpresa promove a reflexão dentro do presente-da-ação. Nesse momento, a reflexão é minimamente consciente, ainda que não necessariamente explicitada verbalmente. A reflexão-na-ação tem a função crítica de questionar a estrutura preestabelecida pelo ato de conhecer-na-ação. Isso

quer dizer que quando refletimos pensamos criticamente a respeito da situação em que nos encontramos. Desta forma,

A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor (SCHÖN, 2000: 34).

Como vimos, o distanciamento para a reflexão da ação presente pode não ser explicitado verbalmente, nem desencadear uma sistematização teórica. Todavia, quando isso acontece, podemos interferir diretamente em ações futuras, colocando em prova um novo entendimento do problema. A isso Schön denominou de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Trata-se de um uso do conhecimento específico, para descrever, analisar e avaliar os passos que correspondem à intervenção passada. Para Pérez Gómez, deveria chamar-se reflexão sobre a representação ou reconstrução *a posteriori* da própria ação. É um elemento fundamental do processo de aprendizagem permanente para a profissionalização.

Os professores se encontram em momentos imediatos de reflexão na ação no caso de responderem a alterações inesperadas em sua rotina, mas podem, também, ser mais prolongados quando quiserem melhorar a integração de seus alunos ou a aplicação de uma nova metodologia.

Esse processo de reflexão na ação transforma o profissional em um “pesquisador no contexto da prática”. A prática é um processo que se abre à reflexão sobre quais devem ser os fins e qual é o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas. A prática é composta de partes de atividade, cada uma delas sendo vista como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento.

O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais. Conhecer-na-*prática* é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e imitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo. (SCHÖN, 2000: 36)

O processo de reflexão frente ao inesperado, ao inusitado, se assemelha, para Schön, ao processo trilhado pelos pesquisadores, apesar de que o prático tem como preocupação fundamental transformar a situação. É rompida a dicotomia entre a pesquisa e a prática como aplicação dos produtos da primeira. Portanto a prática é, em si, um modo de pesquisar.

A relação que se estabelece entre o profissional e a situação problema são transacionais porque, i) molda a situação, mas em um “diálogo reflexivo” com ela, de modo que seus modelos de compreensão e suas avaliações também se modifiquem. Não há um rompimento entre pensar e fazer, pois a ação não é uma realização de decisões técnicas. O pensar e o fazer vão se entrelaçando no diálogo; e ii) os fenômenos que o professor quer entender são em parte produto da sua própria intervenção. Diferentemente da racionalidade técnica, na qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição.

A obra de Donald Schön permite recuperar, dentro do trabalho legítimo e imprescindível dos profissionais, uma concepção da prática que, sob a racionalidade técnica, ficava excluída de toda compreensão possível e marginalizada em seu valor ao não ser produto da aplicação do conhecimento técnico-científico. Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, este autor conseguiu legitimar outra forma de entendê-la que pode ser apresentada como racional, embora não seja técnica, mas artística. O conhecimento prático, tácito, é considerado como conhecimento inteligente e a reflexão é compreendida como o modo de conexão entre conhecimento e ação nos contextos práticos.

No sentido de ampliar o estudo sobre reflexão, observamos que a literatura especializada e a própria prática profissional são permeadas por diversas conceituações sobre reflexão. Nessa pluralidade, há diversos conceitos diferentes e, muitas vezes, divergentes.

O conceito de reflexão para Grimmer (1989) tem em si três perspectivas bastante diferentes. A primeira delas é a reflexão como ação mediatizada instrumentalmente. Nela o processo ajuda os professores a imitar as práticas de ensino que a pesquisa científica considera eficaz. Ela cumpre uma função instrumental e esclarecedora com a intenção de melhor compreender as propostas de intervenção pedagógicas elaboradas por especialistas. Nesse caso, a fonte do conhecimento é uma autoridade exterior e o conhecimento teórico dirige a prática. Na segunda perspectiva, a reflexão é compreendida como um processo de deliberação entre diversas orientações de ensino. Consideram o fenômeno educativo em seu contexto e a antecipação das consequências na opção das diversas perspectivas. Ainda aqui a fonte do conhecimento é uma autoridade exterior, mas o modo de conhecer é deliberativo e em necessidade do contexto. O conhecimento teórico não dirige a prática, apenas a informa. Na terceira perspectiva, a reflexão assume a função da reconstrução da experiência. Ela é o processo de reconstrução da própria experiência mediante três fenômenos paralelos. O primeiro reconstrói as situações nas quais se produz a ação. No segundo, os professores

reconstroem-se a partir da conscientização das formas em que estruturam seus conhecimentos, seus afetos e suas estratégias de atuação. E por fim a reconstrução dos pressupostos aceitos como básicos para o ensino. A reflexão é, portanto,

(...) uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente. (GÓMEZ, 2000:372)

Podemos notar que nesse último enfoque da reflexão, o conhecimento é entendido como um processo dialético, porque os professores constroem seus conhecimentos no diálogo entre a teoria e a prática, inseridos num determinado contexto concreto. Dessa forma, além de incluir e gerar formas pessoais de ver a prática docente, o conhecimento também a transforma.

Essa consideração final sobre a forma de conceber a reflexão está para além das proposições de Donald Schön. Apesar de ter como suporte a reflexão na ação, ela se diferencia, ao fundar na reconstrução dialética a atividade docente, levando em conta as condições políticas, sociais e econômicas que afetam seu pensamento e sua ação, além de intervir no seu próprio cenário real.

3.3.3 A relação do professor com o corpo de conhecimento que permeia a profissão

Na busca pelo entendimento da formação continuada de professores que defenda a autonomia docente como sendo o alicerce para uma prática de ensino crítica e ética, construída a partir da interação dos professores com seu contexto concreto com o compromisso político de modificá-lo e ser por ele modificado, e em que esses valores sejam explicitados no processo ensino-aprendizagem, encontramos a perspectiva da reconstrução social que defende conceitualmente o desenvolvimento emancipador e autônomo de todos que participam do processo educativo. No que diz respeito a esse aspecto, deparamo-nos com autores (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis) que defendem claramente a escola e o ensino como espaços de emancipação, justiça e ética, tanto na organização curricular quanto nos programas de formação de professores, com a clara intenção de construir um projeto concreto de sociedade.

Há outros autores (Stenhouse, Elliott, McDonald) que assumem uma perspectiva mais liberal, que defendem a coerência entre princípios, intencionalidades e procedimentos educativos sem propor, necessariamente, um projeto concreto de sociedade.

Nesse aspecto, como ressaltamos acima, há uma clara intenção de conscientização dos cidadãos em construir uma sociedade mais justa e igualitária com a colaboração da escola e da formação de professores, transmitindo valores e conhecimentos que apontem para um processo de emancipação individual e coletiva contra as injustiças sociais.

O professor tem suas responsabilidades ampliadas no desenvolvimento do seu trabalho porque assume um compromisso com a formação da consciência crítica de seus alunos. A dimensão política na ação docente está vinculada à luta contra a ignorância, a alienação da população oprimida. O conhecimento se torna um instrumento primordial para a libertação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os programas de formação de professores enfatizam, segundo Pérez Gómez (2000) três aspectos importantes. O primeiro está relacionado à aquisição, pelo professor, de uma bagagem cultural de cunho político e social, tendo nas disciplinas humanas seu eixo central para seu currículo de formação. O segundo aspecto diz respeito ao aumento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática de modo que possa denunciar a presença da ideologia dominante na sala de aula, no currículo, no sistema escolar. O último aspecto está ligado ao desenvolvimento da postura crítica do professor como intelectual, tanto na sala de aula, quanto no contexto social. Sua atitude está voltada para a solidariedade, para o respeito, generosidade e autonomia na sua ação docente.

A capa de neutralidade que a racionalidade técnica impunha ao trabalho docente começa a ser retirada com a importante investigação sobre a dimensão de reflexão sobre a prática na ação docente. O enfoque de crítica e a reconstrução social afirmam enfaticamente a postura política do professor e dos programas de formação.

3.3.3.1 Tendência de investigação-ação na formação do professor

Desde o final dos anos 1960, na Inglaterra, com a contribuição fundamental das obras de Stenhouse e Elliott, desenvolve-se, sob a perspectiva da reflexão sobre a prática e construção social, uma corrente pedagógica baseada no ensino como arte e o professor como investigador.

Lawrence Stenhouse se opõe à racionalidade técnica. Para este autor, o ensino é uma arte, e por isso, entende que os professores são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. Ele faz uma crítica ao modelo de objetivos para o currículo, que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e, portanto, de pretensão educativa.

Uma de suas ideias básicas é a singularidade das ações educativas. As ações de ensino são ações significativas, portanto dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas.

Para Stenhouse, o ensino é entendido pela relação complexa e conflituosa que guarda com as pretensões educacionais. Isso significa situar o contexto de valorização do ensino em uma definição que é “problemática e publicamente controvertida”.

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida a melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. Experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes. Dessa maneira, a pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de ideias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente (STENHOUSE, 1991:12).

A ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre a sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos. Entretanto, como afirmou Elliott (1990), tanto o pensamento quanto a prática que Stenhouse desenvolveu nessa direção estavam muito condicionados pela ideia de fazer experiências com um currículo. Para ele, a pesquisa sobre a própria docência surge a partir da necessidade de colocar à prova, de submeter ao escrutínio da prática, as ideias expressas em uma proposta curricular.

Elliott amplia as ideias de desenvolvimento do currículo na escola e investigação/ação para melhorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional do professor. Seu objetivo era mais ajudar a escola do que produzir conhecimento científico. Dentre seus pressupostos, vamos destacar cinco proposições que dizem respeito à formação de professores.

A primeira delas está relacionada às intervenções do trabalho docente, já que a prática é entendida como uma atividade ética e não instrumental, a reflexão na ação e sobre a ação é o que a permeia.

A segunda proposição diz respeito à necessária condição de reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. A investigação na e sobre a ação é um processo de reflexão que está se alimentando dele próprio, formando uma espiral de ações reflexivas, sobre a qual se sustenta a terceira proposição. Ela explicita a dinâmica da mudança de todos os envolvidos e do próprio cenário educacional por meio da reflexão. A realidade é transformada porque este processo de interações inovadoras requer novas condições sociais, novas distribuições de poder e novos espaços, para ir situando os retalhos de uma nova cultura que emerge dali (GÓMEZ, 2000:377).

A quarta proposição sinaliza para a dimensão dialógica que é provocada pela reflexão. Para o processo de investigação/ação é fundamental o diálogo, o contraste, o debate entre os sujeitos do processo e os colaboradores externos. A última proposição aponta para a não hierarquização das tarefas entre os responsáveis pelo ensino. Isso quer dizer que ela recusa a rigorosa divisão do trabalho entre especialistas e professores imposta pela racionalidade técnica.

Portanto o conhecimento especializado, criado fora do processo de investigação/ação tem sempre um papel instrumental, porque tira dele conhecimento, seu sentido provocando a alienação do professor. “A investigação/ação unifica processos frequentemente vistos como separados; por exemplo, o ensino, o desenvolvimento do currículo, a investigação educativa, a avaliação e o desenvolvimento profissional.” (Elliott, 1991:53-54).

A investigação/ação é, para Elliott, um instrumento importante para desenvolvimento do docente ao usar um processo de reflexão mais cooperativa do que solitária, ao focar uma análise conjunta de meios e fins na prática e, especialmente para a formação de professores, estar baseada na compreensão da prática na aula e orientado para facilitar a compreensão e transformação da própria prática.

3.3.3.2 O emprego da epistemologia da prática para elucidar a formação docente

Num sentido amplo, a formação continuada pode ser compreendida como um espaço de desenvolvimento, capacitação e até mesmo de treinamento de técnicas e habilidades de ensino para professores e professoras. Há um grupo de autores (Freitas, 1995; Lobo Neto, 1996; Ribeiro, 1996) que conceitua a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências, defendendo o uso da educação a distância e pressupondo a possibilidade de utilização desses recursos para a capacitação através do ensino por módulos.

Entretanto outro grupo de autores (Kramer, Fusari, Rios e Nóvoa) afasta-se do conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., e assumem a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva (Nóvoa; Chakur; Shön; Perrenoud; Zeichner; Garcia; Perez Gómez), quer abrangendo o âmbito da escola quer abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Há, ainda, um terceiro modo de conceber a formação continuada para além da prática reflexiva. Os autores incluídos nesse grupo (Castoriadis; Giroux e McLaren; Apple; dentre outros) partem da concepção de formação continuada como uma prática reflexiva, mas a articulam com as dimensões mais amplas do social, político, econômico e cultural, abrangendo desde a organização profissional até a definição, execução e avaliação de políticas educacionais.

Nós compartilhamos desta última concepção. Apoiados em Pimenta (2002), definimos formação continuada como um processo que se constrói com base na significação social da profissão e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente.

Ainda concordando com a autora, a formação continuada é um processo necessariamente contínuo, constitutivo da identidade profissional e da sua construção como sujeito historicamente situado através da mobilidade entre os diferentes saberes da docência que são os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Entendemos saberes da experiência como aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2000:20-21).

Para compreender os saberes do conhecimento, a autora se vale da contribuição de Edgar Morin (1993). Para o autor, o conhecimento não é apenas informação. Esta é o seu primeiro estágio. O segundo implica trabalhar as informações, e o terceiro tem a ver com a

inteligência, com a sabedoria. É necessário vincular os conhecimentos de maneira útil (MORIN, 1993:22) a fim de produzir novos conhecimentos. Não basta apenas produzi-los, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Portanto, para a autora, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. Podemos entender os saberes do conhecimento a partir dos estabelecimentos de relações de pertinência e de construção de sentido na elaboração das informações.

Para explicar os saberes pedagógicos, Selma Pimenta (2002) faz uma crítica ao conceito de professor prático. Segundo ela,

A última ilusão (a dos práticos) não é dominante entre os cientistas da educação. A estes fica colocada a questão do para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática. Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação como estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). é preciso conferir-lhes estatuto epistemológico. (PIMENTA, 2002:27)

Portanto os saberes pedagógicos podem, e devem, ser constituídos pela teoria. Pimenta citando Laneve (1993) ressalta a importância de o professor construir teoria a partir da prática. Um dos fatores apontados para tal é o registro sistemático do trabalho docente para a construção da memória da escola. Ela ajuda a refletir e analisar a respeito da escola com conseqüente revigoramento e elaboração de novas práticas. Utilizamo-nos dessa categorização para orientar o procedimento de trabalho desenvolvido no CESPEB/ALFA, foco desta pesquisa.

A estrutura curricular do curso criou estratégias que permitiram mediar os saberes da docência, entendendo que a formação pode ser analisada a partir da relação entre os interlocutores que dela participam.

O registro pessoal das professoras sobre sua prática cotidiana na escola e sobre os conteúdos discutidos no processo de formação constituiu o pilar de sustentação de todo o curso, porque acreditamos ser ele um poderoso instrumento para a compreensão, o avanço, enfim, para a tomada de consciência dos desafios vividos enquanto professoras historicamente situada.

A partir da análise do discurso produzido pelas professoras tornou-se possível compreender expectativas e dificuldades e pode, assim, propor modos de superação dos impasses encontrados nesse espaço de formação.

4. A EDUCAÇÃO PÚBLICA EMANCIPATÓRIA É IMPOSSÍVEL! (OU AS CONTRAPALAVRAS PARA UMA (IM) POSSIBILIDADE DA ESCOLA PÚBLICA)

Nomear este capítulo parecia-me mais fácil do que de fato foi. Afinal não deveria haver dificuldades em escrever, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, a respeito da escola pública, ou melhor, escrever para a escola pública com o intuito de dizer-lhe que a sua viabilidade como instituição social emancipadora só é possível a partir do enfrentamento de seu maior paradoxo: uma escola pública de qualidade e comprometida com a emancipação social para a construção de um novo projeto de sociedade é impossível em uma sociedade capitalista, em especial na contemporaneidade pretensamente globalizada. Eu estava enganada. Não seria tarefa fácil nem nomear e nem produzir um texto com pretensão de resposta²⁰ responsável e responsiva à atual situação sociopolítica brasileira que afeta a esfera educacional, em especial a pública, a qual tem o firme propósito de fortalecimento da lógica hegemônica do capital.

Não é de hoje que à educação pública, em especial a escola básica, tem sido imputado o papel de forte colaboradora da/na manutenção da classe trabalhadora às exigências do capital. É também verdade que há muito a escola básica brasileira, pela luta de grupos de professores, resiste ao seu destino de instituição social reprodutora dos interesses hegemônicos.

Como vem se desenhando, este trabalho propõe-se a enfrentar a tensão existente entre a função primeira da escola pública – a reprodução dos interesses de um determinado grupo social, hegemônico, para a manutenção de um projeto vigente de sociedade instituída, como bem escreveu Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (1981) em pesquisa sobre as origens da educação pública, “... no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da ideia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo” (LOPES, 1981:15); e a possibilidade de transgressão, na contribuição para a transformação social a partir de um novo modelo, instituinte, cujos sujeitos assumam uma posição ativa, consciente, autoral de seu lugar na sociedade. Tal questão sustenta-se na mesma compreensão política sobre educação de István Mészáros, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital

²⁰ Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, o diálogo se produz convocando os interlocutores a sentirem-se impelidos a responderem a enunciação. Neste caso específico, utilizo-me do verbo ‘responder’ compreensivamente a palavra do outro no sentido mais amplo, não apenas a um interlocutor presencial, mas a um repertório social historicamente contextualizado produzindo, assim, uma contrapalavra.

significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005:27).

Esse é o caminho da minha resposta compreensiva à palavra do meu interlocutor, nesse caso, a educação pública carioca, local de trabalho de meus sujeitos de pesquisa, as professoras alfabetizadoras. Uma resposta que vem se desenhando há muito tempo com conteúdos acadêmicos, sem dúvida, mas também com conteúdos da minha experiência docente como professora alfabetizadora dessa rede municipal. A produção de um texto dissertativo, no qual se leva em consideração, de forma explícita, a experiência como um elemento constituinte nem sempre é uma tarefa fácil. Um caminho possível para que isso se viabilize é a garantia do rigor acadêmico e a coerência teórica.

Para enfrentar tal desafio num trabalho de tese (e não em um texto político panfletário, ainda que se compreenda que uma tese não possa abrir mão de seu caráter político fundante, a marca do gênero dissertativo é calcada na produção de conhecimento) é necessário garantir em sua esfera de produção as marcas que tal gênero discursivo exige.

Ao longo deste capítulo intenciono trazer para a discussão sobre o enfrentamento do paradoxo que marca a escola pública, reflexões sobre ideologia, dialogia e contrapalavra a fim de delimitar o campo teórico que sustenta as questões analíticas desta tese.

Para isto opto por um referencial teórico, em grande parte, de caráter materialista histórico para dialogar com a filosofia da linguagem bakhtiniana, a qual sustenta a análise discursiva dos memoriais. Pelas palavras de Bakhtin, obtemos o aval para produzir esse diálogo teórico.

A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanescentes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como *filosofia do signo ideológico*. Essa base de partida deve ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo. (BAKHTIN, 2000:37)

Esta escolha foi feita para garantir, a meu ver, a coerência da escolha de Mikhail Bakhtin como o autor guia das análises, visto que para ele a radicalidade histórica na constituição do conceito de homem e o reconhecimento das esferas de produção e circulação dos discursos, exige-me não apenas reconhecer o contexto político no qual a escola pública está inserida, mas considerá-lo na produção das análises como elemento central na produção dos discursos. Outra questão importante que sustenta este capítulo é a necessidade de se ter clareza que a resposta a ser dada à escola pública é construída a partir de um determinado ponto de vista teórico. Quero salientar que este não é o único. Existem diversas possibilidades

teóricas de respostas, diversas formas de compreensão da escola, de sua função na sociedade. A que defendo aqui é a possibilidade da escola pública atuar na contrapalavra à enunciação do discurso oficial enfrentando suas contradições a partir da consciência política da sua função social como um espaço social que pode ser emancipatório para as classes populares. Sem a ilusão inocente de entendimento da escola como uma instituição salvadora, redentora da sociedade, ou pelo seu inverso, de uma instituição absolutamente conservadora da manutenção da ordem social instituída, compreendo que a educação formal não é isto ou aquilo, verdadeiro ou falso, certo ou errado. Sob o meu entendimento é estéril esse tipo de análise, se não enfrentamos as contradições que compõem a educação formal no que diz respeito à construção de um projeto de sociedade. Retomo a palavra de Mészáros (2005) para apoiar-me na defesa de um entendimento da necessidade de discussão da educação formal, da escola pública a partir da crítica ao capital.

Portanto, seja em relação à "manutenção" seja em relação à "mudança" de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isto. (MÉSZÁROS, 2005:52)

É nessa ideia que as dimensões da educação podem ser reunidas. Os princípios fundamentais da educação formal devem ser desprendidos do argumento da lógica do capital, da imposição de conformidade e caminhar em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes e conscientes do público a que se destina.

A palavra (ou o discurso) bakhtiniana é destinada sempre a um outro respondente, vivo, inserido no diálogo, o qual não existe a priori dos sujeitos. O diálogo se dá no ato enunciativo entre os interlocutores. Se a escola pública, através de suas práticas pedagógicas educacionais desconsidera seus principais interlocutores, professores e alunos, inviabiliza o diálogo, porquanto a palavra não estará destinada aos sujeitos vivos, e sim a uma abstração teórica a respeito daqueles sujeitos. Quero (re)afirmar com esta questão a necessária consideração freireana de conhecimento dos atores sociais que compõem a escola. Um conhecimento sociológico e político que ampare as nossas palavras na realidade objetiva, a qual é investida de diversas possibilidades de entendimento, a fim de que não ajamos sem a consciência da escolha.

Este capítulo, portanto, apresentará nas suas seções subsequentes as seguintes reflexões: a discussão sobre o rigor na escolha teórica de um trabalho de tese para garantia do argumento nas análises; a relação entre ideologia bakhtiniana e a de caráter materialista a fim

de encontrar ressonâncias desta naquela para fundamentar a análise, a apresentação dos conceitos bakhtinianos de dialogia, enunciação e contrapalavra para a análise.

4.1 O RIGOR NA ESCOLHA TEÓRICA DE UM TRABALHO DE TESE: A GARANTIA DA COERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS ARGUMENTOS NAS ANÁLISES

Uma primeira questão a considerar é o rigor acadêmico em relação às ideias teóricas que sustentam este trabalho. Aproximo-me das considerações de Leandro Konder (2000) acerca da produção de conhecimento nas Ciências Humanas concordando com ele a respeito da relação direta entre a produção teórica e a produção da/na vida. Aquela não é uma abstração nascida do mundo das ideias, desvinculada da existência humana ao contrário, é produzida pelos homens no mundo da cultura, nascida da/na experiência da vida.

(...) na própria raiz das construções teóricas existe sempre uma certa intuição, um movimento anímico anterior à organização das ideias. Antes de podermos teorizar, temos um modo de ser, de perceber o mundo e de nos dispormos a intervir nele. (KONDER, 2000, 25)

A reflexão de Konder possibilita-me trazer para o texto a discussão a respeito da posição do homem frente à sua produção intelectual considerando, sobretudo, a ciência como atividade humana. Na perspectiva marxista, essa é produzida na história, compreendida como práxis, cuja forma fundamental é o trabalho, atividade teleológica²¹ que aponta a relação sujeito-objeto, atividade essencial da autocriação humana. O trabalho do pesquisador, em especial das Ciências Humanas, não é diferente quanto à sua materialidade histórica, visto que é um trabalho produzido pelos homens para os homens produtores (e também produto deste trabalho) do mundo da cultura. Podemos compreender toda a Ciência por esta perspectiva do trabalho, visto que é atividade humana, entretanto, as Ciências Humanas difere-se das exatas pela natureza do seu objeto.

As contribuições filosóficas de Mikhail Bakhtin (2006) corroboram com as ideias que vem sendo relacionadas e provocam uma reflexão instigante a respeito de uma nova proposição de pesquisa nas Ciências Humanas. Diferentemente dos métodos utilizados nas

²¹ Tomando-as de Hegel e de Feuerbach. Do primeiro, os giros dialéticos e a concepção teleológica da história humana. Do segundo, o humanismo naturista. (O capital, p. 08), O trabalho entendido como planejamento, a atividade teleológica, a pré-ideação, em outras palavras, o ser humano constrói seu objeto - tendo por base o mundo material, planeja como construí-lo e depois materializa sua ideia, executa a atividade prática-transformadora da natureza com consciência.

Ciências Exatas, em virtude da diferença de objetos que as compõem, aquela estuda o homem em sua especificidade humana, em processo de contínua expressão e criação.

Problema do texto nas ciências humanas. As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de Ciências Humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.). (BAKHTIN, 2006:334)

Freitas e Amorim (2002) também destacam o valor das ideias bakhtinianas a respeito das especificidades da pesquisa em Ciências Humanas, destacando o discurso, como matéria significativa, o objeto específico de estudo dessa ciência. Para Marília Amorim

O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm portanto essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante (AMORIM, 2002).

Ainda partilhando das ideias da autora, reconhecemos que a abordagem polifônica em Ciências Humanas traz uma grande contribuição para a pesquisa em ciências humanas ao problematizar, pelas palavras da autora, “toda ilusão de transparência de um texto de pesquisa”. A imagem do caleidoscópio produzida por Amorim é apropriada para referir-se à existência de uma certa espessura e instabilidade do objeto e da produção do texto de pesquisa, visto que o objeto é vivo, não para nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala.

O texto não é um objeto inerte. É a expressão humana do mundo referido sempre a outrem a respeito dos pensamentos, emoções, materializadas em palavras. Na voz de Bakhtin, o texto nas Ciências Humanas é intrinsecamente humano porque dialógico.

Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre as palavras, textos sobre os textos. É nisto que reside a diferença fundamental entre nossas ciências (humanas) e as ciências naturais (que versam sobre a natureza) [...]. No campo das ciências humanas, o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas (leis dos poderosos, mandamentos dos antepassados, ditados anônimos). (BAKHTIN, 2003:330)

O estenograma do pensamento humano é sempre o estenograma de um diálogo de tipo especial: a complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 2003:334)

O autor aponta a presença do homem como sujeito concreto nas pesquisas em ciências humanas. Esta questão soa como um aviso fundamental da necessidade de reconhecimento do contexto nas pesquisas a fim de garantir a materialidade do homem enquanto “objeto de pesquisa”, como diz Marília Amorim (2002) “a única situação em que os seres humanos são objetos é aquela em que deles falamos”. A autora apresenta o texto de pesquisa como uma situação em que o pesquisador fala de outros seres humanos tomando-os como objeto de sua escrita. Logo, os homens sempre são concretos, mas podemos tomá-los como objeto de nossa fala - sem, no entanto, objetificá-los, ou seja, vê-los como não-humanos.

Essa questão é tomada como uma preocupação central para esta tese: é possível garantir as vozes das professoras ressoando ao longo das análises? De que forma proceder para manter o outro homem dito por mim, em meu deslocamento axiológico, ainda homem, singular, e não objeto?

Essas indagações levam-me a sentir necessidade de explicitar a concepção de homem enquanto um sujeito encarnado, responsável por suas palavras e atos no mundo a fim de lembrar-nos (à autora e ao leitor) a dimensão viva dos textos analisados na tese.

Retomando a citação inicial de Leandro Konder em relação à existência da dimensão humana viva dentro da teoria (“na raiz das construções teóricas existe sempre uma certa intuição...”), e considerando o campo teórico em que o autor é referência, é possível inferir que a palavra ‘intuição’ utilizada em seu texto aponte para a existência de um homem social marcado por suas vivências e não por uma compreensão biológica, transcendental ou religiosa de homem, cujo sentido da palavra “intuição” assume uma perspectiva abstrata e/ou metafísica.

Perfilhando uma afinidade teórica entre os autores citados ao longo desta argumentação, posso arriscar-me em afirmar que defino o homem pela materialidade da existência radicalmente histórica, culturalmente situada em um tempo e em um espaço determinados pelas circunstâncias conjunturais e estruturais da sociedade. Suas palavras reverberam dialeticamente na/da ação do homem no mundo, refratadas²² (e não apenas refletidas) na cultura.

²² A refração e a reflexão são conceitos bakhtinianos que serão aprofundados ao longo do curso. Para o seu entendimento neste contexto podemos dizer que a refração e a reflexão são movimentos da palavra no curso enunciativo entre seus interlocutores, sinalizando seu caráter polissêmico e polifônico.

Seguindo essa linha de raciocínio, volto à questão do rigor avançando na reflexão da produção do conhecimento, apoiando-me na afirmação de Karl Marx (1996) para reafirmar a presença interativa do homem como um ser social no processo de produção de conhecimento,

Mas mesmo se minha atividade for de ordem científica etc., e ainda que eu raramente possa realizar em comunidade direta com os outros, eu sou um ser social porque atuo enquanto homem. Não apenas o material de minha atividade – por exemplo, a língua graças ao qual o pensador faz seu trabalho – me é dado como um produto social, mas minha própria existência é atividade social. Em consequência, o que eu faço de mim, eu o que faço para a sociedade, consciente de ser eu mesmo um ser social. (Manuscritos, 1844 *Manuscrits de 1844*. Paris: Flammarion, 1996:146-147)

Compartilhar dessa concepção para o entendimento do papel das ciências humanas na sociedade parece-me, além de coerente com o desenvolvimento deste trabalho, ser um posicionamento crítico, oportuno e necessário face à atual crise nos referenciais teóricos das ciências humanas e, por conseguinte, aos referenciais da investigação em educação²³ que estamos enfrentando. De acordo com Ferreira (2002),

a crise espalhou-se por toda parte numa febre literária pela decretação de *fins*, e cuja cura é, ao mesmo tempo, receitada mediante argumentos em defesa do *novo*, via de regra revestido com os prefixos *neo* e *pós*. (FERREIRA, 2002:76)

Como veremos na próxima seção a pós-modernidade e o neoliberalismo emergem, de acordo com Terry Eagleton (1998), da mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo (p. 07) trazendo o efêmero, o contingente, o descentrado, como novos adjetivos para um novo mundo e para um novo homem. O novo mundo do trabalho conta com a descentralização tecnológica, com o consumismo, com a indústria cultural, de serviços, sobrepujando-se à produção tradicional e à política classista, a qual cede espaço às políticas de identidade. Wood (1999) salienta com propriedade que “as pessoas não se identificam mais como classe, mas sim, através de identidades mais particulares, ou seja, de pequenos grupos” (WOOD, 1999:147).

²³ Para aprofundamento nesta questão sugiro as leituras de: FREITAS, Maria Tereza de Assumpção. A pesquisa em educação: questões e desafios. http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf; WOOD, Ellen M. & FOSTER, John B. Em defesa da história: *marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 1999, JAMESON, Frederic. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2a edição. São Paulo/SP: Ática, 2006a., GENTILI, Pablo. *Três Teses sobre a relação Trabalho e Educação nos tempos neoliberais*. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002 (Coleção educação contemporânea), p.45-60.

Nesse novo cenário social, o homem passa a ser independente, contingente, aleatório. Como já sabe que não existe Céu nem sentido para a História, entrega-se ao presente e ao prazer, ao consumo e ao individualismo. Sem ter a intenção de polarizar as características do sujeito pós-moderno e do moderno, interessa-nos enfatizar o reconhecimento do conceito de homem para posicionar-mos face às múltiplas possibilidades de entendimento de ciência no campo das humanas, em especial da educação. Ainda que não me detenha na necessária discussão a respeito da crise sobre as finalidades das pesquisas em educação, é necessário pontuar que a discussão a respeito da concepção de sujeito é, a meu ver, um dos principais elementos da configuração dessa crise.

Parece-nos pouco razoável, sobretudo nas pesquisas em educação – fundamentadas a partir de uma perspectiva bakhtiniana – a falta de clareza no tocante à dimensão ativa do homem ao nomear, significar a sociedade. Bakhtin nos ensina que “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003:319) sem perder de vista que o homem ocupa um lugar central no mundo da cultura, visto que para o autor russo “eu existo no mundo da realidade inescapável, e não no mundo da possibilidade contingente” (BAKHTIN, 2010:62). O sujeito nas pesquisas em educação é um ser que tem voz e posição no mundo, o que exige do pesquisador sair de uma posição contemplativa e estabelecer uma interlocução dialógica visto que, como não há álibi para a vida, ambos os sujeitos – pesquisador e pesquisado – alteram-se ao longo do processo de investigação.

Trazemos a palavra de Mikhail Bakhtin (1922/2010) pelo texto de Augusto Ponzio (2008) no fortalecimento da reflexão marxista acima apresentada, na discussão sobre o não álibi do homem ao longo da vida.

A ligação entre validade objetiva, abstrata, indiferente e a unicidade irrepitível da tomada de posição, da escolha, não pode ser explicada a partir do interior do conhecimento teórico, e pela ação de um sujeito teórico, abstrato, de uma consciência gnoseológica, precisamente porque tudo isso tem uma validade formal, teórica, indiferente à ação responsável do singular. (BAKHTIN, *apud* PONZIO, 2008:22)

Podemos entender, a partir dos fragmentos dos autores supracitados, que a ciência é fundamental e irremediavelmente social, o que faz com que ela sofra (e/ou produza, dependendo do ponto de vista) as contradições do seu tempo e espaço social. Segundo István Mészáros (2004), Marx já considerava a ciência

inevitavelmente sujeita às mesmas contradições que caracterizam as práticas produtivas capitalistas em sua totalidade. Não se atribuíra posição privilegiada a uma ‘ciência’ idealizada (em oposição à ‘ideologia’ ou a qualquer outra coisa)”. A ilusão da autodeterminação ‘não-ideológica’ e da correspondente ‘neutralidade’ da ciência’, continua ele, ‘não é um ‘erro’ ou uma ‘confusão’ (...). “Antes, é uma ilusão necessária, com suas raízes firmemente plantadas no solo social da produção de mercadorias e se reproduzindo constantemente sobre essa base. (MÉSZÁROS, 2004:203)

Ao buscarmos a interlocução entre autores como Leandro Konder, István Mészáros com claro posicionamento marxista e Mikhail Bakhtin que se aproxima, com afinidade, do materialismo histórico sem, entretanto, abandonar a posição crítica ao regime soviético de sua época²⁴, estamos assumindo uma perspectiva crítica como pressuposto filosófico para a análise conjuntural da educação escolar na rede pública carioca, sem perder de vista a responsabilidade que toda escolha trás ao revelar o caminho que pretendemos trilhar a partir dela.

a aceitação da estrutura do discurso” cientificista, que resulta sempre “em uma capitulação de fato ante uma falsa problemática, trazendo consigo as consequências desorientadas de uma concepção completamente idealista da chamada ‘prática teórica’, ou, em outras palavras, “equivale a situar-se, conscientemente ou não, na estrutura de um discurso que favorece o adversário ideológico e contribui para a legitimação de sua atividade. (MÉSZÁROS, 2004:203)

Sendo assim, entendemos que a produção científica é marcada pela história do seu tempo e suas conseqüentes disputas sociais, introduzindo, dessa forma, a necessária discussão a respeito da ideologia, conceito que vem sendo, no discurso oficial, sistematicamente diluído e, a nosso ver, nublado pelos pressupostos pós-modernos vigentes nas atuais políticas públicas de inspiração neoliberal. Reafirmamos, portanto, que a consideração da categoria ideologia é uma questão relevante na argumentação em favor da escola pública emancipatória.

Nessa subseção não aprofundi a discussão no sentido de apresentar as diversas escolhas teóricas e metodológicas que existem no campo das ciências humanas, nem tampouco nas pesquisas em educação. Preocupe-me, todavia, em delimitar uma concepção de ciência que compreendesse o homem na sua concretude em coerência com nosso alinhamento bakhtiniano de linguagem que vai ao encontro de sua abordagem antropológica e linguística, como bem sintetiza Maria José Rizzi Henriques (2007),

²⁴ Para maiores esclarecimentos ler artigo russo do círculo de Bakhtin e o marxismo soviético: uma “aliança ambivalente”, Serguei Tchougounnikov, Universidade de Bourgogne – Dijon; Clara Ávila Ornellas Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões, Universidade Estadual Paulista, (UNESP-Assis/FAPESP), Brasil

a qual, epistemologicamente, estabelece para as ciências humanas um campo interfático fundamentado no dialogismo e na alteridade que se objetiva na produção de sentido dos discursos e nas formas de sua construção. (HENRIQUES, 2007:357-362)

Contornada teoricamente a conceituação de ciência a que estamos alinhados, a linguagem se evidencia. Se este trabalho tivesse sido produzido até os anos 1980, talvez não fosse tão premente a explicitação da linha teórica que sustenta nossa opção de linguagem, visto que os contornos eram mais específicos entre as diferentes correntes teóricas. Como estamos na segunda década dos anos 2000, é necessário fazer uma diferenciação cuidadosa entre a concepção de linguagem que este trabalho defende e a que é veiculada nos discursos oficiais. Para isso, na próxima subseção, situarei, ainda que de forma concisa, o conceito de linguagem formulado na perspectiva pós-moderna a partir das críticas às formulações de Lyotard, produzidas por autores alinhados à perspectiva marxista como Terry Eagleton (1998), David Harvey (2008), Ellen Wood (2001, 2002).

4.2 A LINGUAGEM NA PÓS-MODERNIDADE: A IDEOLOGIA ACABOU (!?)

O argumento desta seção baseia-se no reconhecimento da história, do tempo, do espaço, das metanarrativas como constituintes de um sujeito moderno autor de sua história social, consciente de suas ações visto que, como nos ensina Bakhtin (2010), não há alibi para a vida. Na nossa compreensão partilhada com autores como Terry Eagleton (1998), David Harvey (2008), Ellen Wood (2001, 2002), Fredric Jameson (1994), a pós-modernidade não contribuiu para o processo de emancipação humana. Ela é gerada, a partir da lógica do capital, com o intuito de organizar uma outra ordem social, forjando um novo conceito de homem sustentado pela efemeridade, pelas indeterminações de um futuro sem responsabilidades com o presente e o passado, isto é, com o seu tempo. O sujeito ao perceber que os valores de outrora não são mais sólidos e absolutos, não sentirá obrigação em dar continuidade à tradição, tampouco percebe que vale a pena o esforço de tentar prolongá-los, pois não há evidências de que esse movimento encaminharia a sociedade para um futuro melhor. Seguindo essa lógica de pensamento, o sujeito da pós-modernidade sabe que existiu um passado ou tem expectativas para um futuro, porém não se sente em continuidade com a linha do tempo. Em sua crítica, Fredric Jameson (1994) denomina de “presente perpétuo”, importando apenas “o aqui e o agora”, a ênfase é o tempo, o instante que perdura.

O acaso também compõe o homem pós-moderno. Sem o tempo e sem as metanarrativas, os projetos coletivos de sociedade, toda atuação política sai do âmbito coletivo e passa a ser pessoal, motivado por questões pontuais. Sob essa lógica há o apagamento das ideias de disputas entre grupos antagônicos, de interesses particulares apresentados como de interesse público, visto que o sentido de público na/para sociedade foi minimizado pela ideia da efemeridade dos novos tempos. Num mundo globalizado não há mais espaço para a razão e nem para os sentimentos e valores modernos.

As questões teóricas perdem espaço para a técnica. Como podemos observar pelas palavras de defesa da pós-modernidade de Jean-François Lyotard (1998) “a ciência - assim como qualquer modalidade de conhecimento - nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações”. Da mesma forma o discurso (ou logos de linguagem), ocupa outra posição na constituição social, como podemos observar no texto do autor pós-moderno:

Impossível submeter todos os discursos (ou jogos de linguagem) à autoridade de um metadiscurso que se pretende a síntese do significante, do significado e da própria significação, isto é, universal e consistente. (LYOTARD, 1998)

Do pensamento pós-moderno de Lyotard, quatro características merecem ser discutidas: incredulidade nas denominadas metanarrativas, crise da razão, jogos de linguagem para explicar as relações sociais, além de uma análise anti-histórica das contradições da modernidade.

As metanarrativas são refutadas por Lyotard, visto que nelas há a pretensão em aspirar verdades universais e axiomáticas perante uma realidade efêmera, fragmentária, descontínua e caótica, inerentes à sociedade pós-industrial, como observamos nas palavras do autor, “na sociedade e na cultura contemporânea, o grande relato perdeu sua credibilidade. A linguagem comunicativa universal deve ser substituída pelas pequenas narrativas” (LYOTARD, 1986:69).

O pensamento pós-moderno apresenta a ideia de que todos os discursos são absolutamente válidos para explicarem a realidade, independentemente do critério da verdade. Assim como as narrativas científicas, quaisquer outros relatos particulares tornam-se explicações válidas porque se constituem em lances apostados pelos seus jogadores. Desse modo, os saberes advindos do senso comum, de diferentes verdades religiosas e de credices, merecem reconhecimento no auditório social.

Lyotard encantou-se com as várias possibilidades das novas tecnologias da

comunicação. A partir da tese de uma sociedade pós-industrial advinda da informação (Bell e Touraine), aquele autor insere a ascensão do pensamento pós-moderno no núcleo de uma “dramática transição social e política nas linguagens da comunicação em sociedades capitalistas avançadas” (HARVEY, 2008:53).

Harvey (2008) faz uma crítica ilustrativa da linguagem na pós-modernidade a partir da comparação com a modernidade. Enquanto que nesta os “modernistas pressupunham uma relação rígida e identificável entre o que era dito e o modo como estava sendo dito, o pensamento pós-estruturalista os vê separando-se e reunindo-se continuamente em novas combinações [complementaríamos com o adjetivo ‘fluida’]” (HARVEY, 2008:53) num exercício infinito de diversos turnos de falas e textos.

Há uma crítica em especial utilizada por Harvey sobre o desconstrucionismo²⁵ que nos é bastante cara por assemelhar-se, sob uma leitura aligeirada, das prerrogativas bakhtinianas sobre a palavra alheia. Para o autor russo, nenhuma palavra é inaugurada fora da eterna cadeia de enunciados entre interlocutores encarnados em um espaço e tempo históricos. Em outras palavras, o discurso não existe fora da relação dialógica entre os homens.

Voltando ao desconstrucionismo pós-moderno, ele é apresentado por Harvey como

menos uma posição filosófica do que um modo de pensar sobre textos e de “ler” textos. Escritores que criam textos ou usam palavras o fazem com base em todos os outros textos e palavras com que depararam, e os leitores lidam com eles do mesmo jeito. Esse entrelaçamento textual tem vida própria; o que quer que escrevamos transmite sentidos [...] que não podia estar na nossa intenção e nossas palavras não podem transmitir o que queremos dizer. [...] **a linguagem opera através de nós** (HARVEY, 2008:53 - grifo nosso).

Derrida, pelas palavras de Harvey, considera a colagem/montagem como um elemento basilar do discurso pós-moderno. As significações estão fora do domínio do autor. Ainda pelas palavras de Harvey, “o efeito é quebrar (desconstruir) o poder do autor de impor significados ou de oferecer uma narrativa contínua. [...] a continuidade só é dada no vestígio do fragmento em sua passagem entre a produção e o consumo” (p. 55). Poderíamos considerar Bakhtin, assim como faz Eagleton em seu capítulo intitulado “Sujeitos” no livro “As ilusões do pós-modernismo”, pela corrente pós-moderna em virtude da ênfase dada à polifonia nos/dos textos.

Entretanto, a meu ver, isso é um equívoco, visto que a palavra (ou o discurso) opera através de nós. Ela não é apenas um sistema comunicativo. Ao contrário, ela é constitutiva do

²⁵ Segundo Harvey: movimento iniciado pela leitura de Martin Heidegger por Derrida no final dos anos 1960 (2008, p. 53)

sujeito no mundo da cultura. Essa expressão também se diferencia do chamado mundo cultural pós-moderno porque, para Bakhtin, a cultura é apresentada como unidade objetiva de atos objetivados, é resposta expressiva do homem no mundo, compreendido na sua radicalidade histórica. O autor em questão faz a crítica à cisão da eventividade do ser e a apresenta em duas partes. A primeira, a experiência vivida, é composta pelos atos realizados no mundo da vida, da realização das atividades, pelos atos impenetráveis em sua unicidade. A segunda, o mundo da cultura, é o mundo dos sentidos, dos atos interpretados, tratados pelo autor como uma realidade objetiva.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar é relativo à língua e à significação do mundo no homem. Para Bakhtin, não existe língua fora da relação dialógica. A enunciação concreta é a possibilidade material de manifestação do humano. As condições de comunicação são determinadas pelas condições sociais e econômicas de cada época. O discurso de outrem é marcado, determinado por sua esfera de produção e circulação. Essa é a diferença definitiva entre a linguagem pós-moderna e a bakhtiniana: esta tem assinatura na história, é enraizada no fluxo da história.

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. As condições mutáveis da comunicação sócio-verbal precisamente são determinantes para as mudanças de formas que observamos no que concerne à transmissão do discurso de outrem. Além disso, aventuramo-nos mesmo a dizer que, nas formas pelas quais a língua registra as impressões do discurso de outrem e da personalidade do locutor, os tipos de comunicação sócio-ideológica em transformação no curso da história manifestam-se com um relevo especial. (BAKHTIN, 2001:157)

Na perspectiva pós-moderna, na linguagem, assim como nas suas outras características, há pouco esforço para garantir a continuidade de valores e crenças (ou seu inverso). Podemos observar que esse é um ponto de grande distanciamento entre essa perspectiva e a de Bakhtin.

Sua filosofia da linguagem é radicalmente marcada pela dimensão histórica e material do entendimento do homem na/em sociedade. Ressaltadas as diversas e inúmeras diferenças entre o autor de *Marxismo e filosofia da linguagem* e Antonio Gramsci, para Konder (2002) havia uma aproximação entre eles quanto ao fato de ambos terem sido marcados pela Revolução Russa e, especialmente, compreenderem “que os de baixo tinham suas próprias convicções, sua própria cultura, que não deveria ser considerada anulada” (KONDER, 2002:111). Enquanto Gramsci ressaltava, no cenário ideológico da compreensão da realidade,

os limites que, historicamente, precisavam ser superados para ele se elevar ao nível do bom senso e do pensamento crítico, Bakhtin, por sua vez, enfatizava o vigor dos elementos críticos que, para ele, já existiam na cultura popular. Seus estudos da obra de Rabelais resultaram no livro *A cultura popular na idade média: o contexto de François Rabelais*, cujo conteúdo traz grande contribuição para o entendimento do que vem a ser a cultura cômica popular no período medieval. Todas as características da cultura popular estão intimamente ligadas à vida material e corporal, rebaixando tudo para esse nível, ao qual Bakhtin dá o nome de realismo grotesco. Entendendo-o como: “transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (p.303). Bakhtin também discorre acerca do conceito de grotesco em detrimento ao clássico. Grotesco seria todo o oposto ao clássico, que vem a ser uma forma de negação da cultura erudita, cujo caráter individual da nobreza é exemplificado com seus bustos e estátuas de personalidades a revelar a forma pessoal, individual de celebração, ao passo que a cultura popular se comprazia com o “baixo corpo”, a carnavalização, a qual tem uma dimensão coletiva em suas cenas completas de celebração da morte e da vida. A exaltação do riso plebeu, a defesa da polifonia nos textos literários como saída para a correção da unilateralidade ideológica do autor são características da sua teoria da linguagem, a qual é baseada no conceito de homem e sua atitude em face da questão da ideologia.

Antes de nos aprofundarmos na conceituação de linguagem bakhtiniana, é necessário retornar à comparação de Konder entre Bakhtin e Gramsci para explicar que ela não é aval para o reconhecimento de Bakhtin como marxista. Ao contrário, podemos afirmar que não há consenso a respeito de sua filiação marxista nem entre os marxistas, tampouco pelos modernos não marxistas e os pós-modernos. Com graus distintos de crítica do grupo marxista, oscilando desde a advertência de inexistente discussão sobre o trabalho em sua obra até a crítica²⁶ contundente de Terry Eagleton ao livro de Graham Pechey, cujas ideias levam o crítico a denominar Bakhtin como o atual “fenômeno industrial” pós-moderno do ocidente indagando a respeito da sua real inscrição teórico-política; passando por autores que, se não o vincula à perspectiva pós-moderna, tampouco o vincula a nenhuma outra corrente filosófica, o que para nós é um equívoco sinalizador do pouco entendimento de sua obra. Todavia nas próprias palavras de Bakhtin, há uma inscrição na corrente marxista.

A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas

²⁶ Sobre o livro “Mikhail Bakhtin: *The Word in the World*,” de Graham Pechey publicada no London Review of Books, em 2007 - LONDON REVIEW OF BOOKS [Vol. 29 No. 12 · 21 June 2007](#), pages 13-15

as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como *filosofia do signo ideológico*. E essa base de partida deve ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo. (BAKHTIN, 2001:37)

Mais do que reconhecer que esta afirmação foi escrita no final dos anos 1920 no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, é necessário destacar as diversas fases que marcam a obra de Bakhtin e que foram elencadas por Tzvetan Todorov no prefácio do livro *Estética da criação verbal*.

Todorov (1979) destaca que a unidade da obra de Bakhtin está em sua concepção de que o inter-humano é constitutivo do ser humano: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem. Para Todorov (1979:14), Bakhtin não cessou de procurar, o que pode nos parecer agora, diferentes linguagens destinadas a afirmar um único e mesmo pensamento. Poderíamos, desse ponto de vista, distinguir quatro grandes períodos (quatro linguagens), conforme a natureza do campo em que ele observa a ação desse pensamento: fenomenológico; sociológico; linguístico; histórico-literário. No decorrer de um quinto período (os últimos anos), Bakhtin tenta a síntese dessas quatro linguagens diferentes.

Dessa forma, percebe-se que a arquitetura, ou construção, da obra de Bakhtin não é unívoca. Os matizes de sua trajetória intelectual podem ser sintetizados, segundo Todorov (1979), do seguinte modo:

Período fenomenológico - é representado pelo primeiro livro de Bakhtin, consagrado à relação entre autor e herói, que ele considera como um caso particular da relação entre dois seres humanos e concentra-se nessa análise. Defende que tal relação é “indispensável [...] para que o ser humano se constitua num todo, pois o acabamento só pode vir do exterior, através do olhar do outro” (TODOROV, 1979:14). O trabalho de demonstração de Bakhtin compreende dois planos da pessoa humana. O primeiro, espacial, é o do corpo: “ora, meu corpo só se torna um todo se é visto de fora, ou num espelho (ao passo que vejo, sem menor problema, o corpo dos outros como um todo acabado)” (p.14). O segundo é temporal, e relaciona-se à ‘alma’:

apenas meu nascimento e minha morte me constituem em um todo; ora, por definição, minha consciência não pode conhecê-los por dentro. Logo, o outro é ao mesmo tempo constitutivo do ser e fundamentalmente assimétrico em relação a ele: a pluralidade dos homens encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos ‘eu’, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro (TODOROV, 1979:14-15).

O coroamento do período sociológico e marxista é representado pelos livros assinados

pelos amigos e colaboradores de Bakhtin. Ele e seus amigos se posicionam contra a psicologia e a linguística subjetivas, por procederem como se o homem estivesse sozinho no mundo; e as teorias empiristas, por se limitarem ao conhecimento dos produtos observáveis da interação humana. Para o grupo bakhtiniano, o social tem caráter primordial: “a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente inter-subjetivos” (TODOROV, 1979:14).

No período linguístico - após suas críticas à linguística estrutural e à poética formalista - por reduzirem a linguagem a um código e negarem o discurso como uma ponte lançada entre duas pessoas socialmente constituídas, Bakhtin se empenha em lançar as bases de uma nova linguística, chamada de “translinguística” (para Todorov seria a “pragmática”, e Barros (1996:23) opta por teoria do discurso), cujo objeto não é mais o enunciado, mas a enunciação, isto é, a interação verbal. Bakhtin formula propostas produtivas para o estudo da interação verbal na última parte de seu Dostoïevski e no ensaio sobre “O discurso no romance”. Ele analisa, em particular, a forma pela qual “as vozes dos outros - autores anteriores, destinatários hipotéticos - misturam-se à voz do sujeito explícito da enunciação” (TODOROV, 1979:15).

O período histórico-literário inicia-se nos anos 1930. Comporta dois grandes livros, um sobre Goethe e outro sobre Rabelais. Para Todorov (1979:15), Bakhtin constata que a literatura sempre jogou com a pluralidade de vozes, presentes na consciência dos locutores, mas de duas formas diferentes: ou o discurso da obra é em si mesmo homogêneo, mas se opõe em bloco às normas linguísticas gerais; ou então a diversidade do discurso (a ‘heterologia’) se encontra representada no próprio interior do texto.

É justamente a essa segunda tradição que Bakhtin dá atenção especial não apenas dentro da literatura, mas também fora. Como resultado, têm-se os estudos das festas populares, do carnaval e da história do riso, que ele desenvolveu.

Todas essas linguagens afirmam o pensamento condutor da obra bakhtiniana: a irredutibilidade da entidade transindividual. As vastas explorações participam do projeto comum de Bakhtin.

Retornando ao aprofundamento do conceito de linguagem, a palavra bakhtiniana é o fenômeno ideológico por excelência. O homem nomeia o mundo, há um distanciamento, o que fica muito distante do que diz Bakhtin sobre a palavra.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. A representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos

fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. (BAKHTIN, 2001:34)

A consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior, pode funcionar como signo sem expressão externa. Por isso, o problema da consciência individual como problema da *palavra interior*, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem.

Bakhtin e Volochinov (1992) explicam que a “palavra” sempre se dá em contextos de enunciações precisos, logo, em um contexto ideológico preciso e, em decorrência disso, a palavra sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (p.95).

Stella (2005) explica que essa concepção da “palavra” passa a ser empregada desde as primeiras décadas do século XX pelo Círculo de Bakhtin. Tal como a linguagem em geral, a “palavra” é tratada de uma forma completamente diferente da tradicional, pois leva em consideração “sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso”, tornando-se “elemento concreto de feitura ideológica” (p.178).

Nas situações de enunciações concretas, o critério ideológico suplanta o critério de correção linguística, ligando-se intimamente à palavra. Somente em procedimentos particulares, distantes das motivações da consciência do locutor, que a língua pode ser separada abstratamente do caráter ideológico e vivencial inerente à ela. Os signos de linguagem acabam sendo suplantados pelos sinais.

É na enunciação que as “palavras” dirigem-se a outrem, externamente. Bakhtin e Volochinov (1992) elucidam que, mesmo monológicas, a enunciação é “elemento inalienável da comunicação verbal” (p. 98). Assim, toda enunciação, mesmo na imobilidade da escrita, é resposta a algo – construída como tal, uma vez que ela é um elo na “cadeia dos atos de fala”. Toda palavra, de uma forma ou de outra, reverbera as que a precederam, polemizando-as, antecipando-as, contando com as reações da compreensão. No processo de compreensão autêntico, afirmam os teóricos, comporta-se a resposta, a réplica ativa, pois a palavra está totalmente desvinculada da compreensão como ato passivo – como tratam os filólogos-linguísticas. A enunciação isolada-fechada-monológica, distante do contexto linguístico e real e, conseqüentemente, da resposta potencial ativa, é, tão e somente, possível na compreensão passiva do filólogo, por ser o ponto de origem e chegada da reflexão linguística.

A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério. Só pode apresentar algum, na boca de um estrangeiro, duplamente estrangeiro por sua posição hierárquica e se trata, por exemplo, de um chefe ou de um sacerdote; mas, nesse, a palavra muda de natureza, transforma-se exteriormente ou desprende-se de seu uso cotidiano (torna-se tabu na vida ordinária ou então arcaíza-se) – isto se a palavra em questão já não for, desde a origem, uma palavra estrangeira na boca de algum chefe- conquistador (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1992:101).

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Todas as propriedades da palavra que acabamos de examinar – sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente – todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra.

A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanescentes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como *filosofia do signo ideológico*. E essa base de partida deve ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo. (BAKHTIN, 2001:37)

Para Bakhtin a ideologia é uma categoria importante na construção do conceito de palavra.

5. O CORPUS DA PESQUISA

Os memoriais analisados foram produzidos no curso de especialização CESPEB como trabalho final do módulo 01. Para conhecermos o contexto de produção, é necessário apresentar brevemente a estrutura curricular do CESPEB, o módulo e o seu planejamento.

De acordo com o documento de apresentação

o curso de Especialização “*Saberes e práticas na Educação Básica*” é uma proposta de formação continuada para os professores em exercício nas escolas das redes federal, estadual e municipal das diferentes áreas disciplinares que compõem a grade curricular da educação básica (CESPEB, 2008:8).

Ele foi concebido com 470 horas, sendo 360 horas em encontros presenciais e as demais 110 horas distribuídas entre atividades nas escolas (20 horas) e parte da elaboração do trabalho final de curso (90 horas). As 360 horas de encontros presenciais são distribuídas em seis módulos²⁷.

Os módulos são compostos por uma ou mais disciplinas. Os módulos I, IV, V e VI são de natureza disciplinar, constituindo o eixo central do curso de especialização. Os módulos II e III estão concebidos para um público interdisciplinar, sendo os momentos em que os professores dos diferentes cursos de especialização se encontram nesse processo de formação. Caberá aos coordenadores de cada curso específico e em função das discussões do módulo I construir a grade curricular dos módulos II e III de seus cursos a partir da oferta de disciplinas que compõem esses dois módulos comuns a todas as áreas disciplinares²⁸, de forma que o professor/aluno garanta as 45 horas previstas para cada um desses dois módulos. Os encontros nesses 6 módulos estão estruturados de maneira a favorecer o trabalho articulado e reflexivo entre as experiências vivenciadas pelos docentes no seu cotidiano profissional e as perspectivas teóricas presentes nos diferentes campos disciplinares passíveis de oferecerem pistas de reflexão para os problemas, questões e desafios que emergem do cotidiano da prática docente.

A dinâmica de funcionamento do CESPEB previa, para o módulo 01, nomeado “**Construindo um projeto de trabalho coletivo**”, o trabalho com as turmas por disciplina, com uma carga horária de 15 horas, distribuídas em 3 encontros.

Seu objetivo principal, de acordo com o documento de apresentação do CESPEB,

é a construção **coletiva do espaço de reflexão, caracterizando o *locus privilegiado de discussão, as concepções de professor, formação continuada***, conteúdos e áreas disciplinares privilegiadas, a identificação das questões e problemas e a apresentação, discussão e construção coletiva do projeto de formação a ser desenvolvido ao longo do curso de uma área específica. Os três encontros previstos nesse primeiro módulo têm como eixo norteador a construção coletiva do projeto de trabalho a ser desenvolvido ao longo desse programa de formação. (CESPEB, 2008:43 - grifo nosso).

²⁷ Ver Anexo A.

²⁸ Ver Anexo C.

A coordenação do curso – ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA do CESPEB – elaborou o módulo 01 estabelecendo uma relação entre o objetivo do módulo 01 e o seu objetivo, assim definido:

O curso se propõe a aprofundar os conhecimentos de professores alfabetizadores e professores de linguagem de séries iniciais, de modo a torná-los aptos a refletir criticamente sobre práticas pedagógicas e transformá-las de acordo com diferentes contextos de ensino. O trabalho com **o resgate de trajetórias pessoais e dos saberes docentes em ação é um solo fértil para se aprender a objetivar as práticas pedagógicas**. Em seguida, objetiva-se ainda a produção de reflexões sobre o cotidiano da sala de aula de alfabetização, à luz dos estudos sobre letramento, numa perspectiva discursiva de linguagem. A concepção dos atores alunos e professores do ensino fundamental e de suas práticas sociais linguísticas como vivas e dinâmicas, deverá permitir constituir sujeitos produtores de história e de cultura. (CESPEB, 2008:1 - grifo nosso).

As duas citações sublinhadas indicam-nos congruências entre os objetivos. Ainda que o objetivo do módulo 01 não explicita as narrativas pessoais como uma possibilidade de produção coletiva, não as invalida como recurso de reflexão sobre as práticas docentes pelos professores. Por sua vez o objetivo do curso exprime explicitamente o resgate das trajetórias pessoais como um solo fértil para o entendimento das práticas pedagógicas. Ainda que pouco desenvolvida a ideia, podemos inferir que esse é um caminho pensado para a investigação acadêmica. Ainda sob bases de inferências, poderíamos supor, a partir desta expressão - **o resgate de trajetórias pessoais e dos saberes docentes em ação é um solo fértil para se aprender a objetivar as práticas pedagógicas** - ser a voz da universidade, produzida a partir da interlocução entre duas de suas atribuições – ensino e pesquisa – reconhecendo a docência nos cursos de especialização (cujos alunos são todos professores necessariamente concursados e em exercício profissional) como um *lócus* fértil para pesquisas que consideram a aprendizagem dos professores nos espaços formativos.

Essas inferências se fazem possíveis em virtude do meu entrosamento no processo de elaboração e execução do módulo e, principalmente, por minha vinculação ao LEDUC²⁹, além de ser orientada pela coordenadora do laboratório em questão.

Todas as vinculações puderam contribuir para uma visão muito aprofundada do processo de criação do curso e do processo de produção dos memoriais, mas também poderiam se tornar armadilhas, tais como a dificuldade de distanciamento das atividades planejadas durante o exercício de análise, dificuldades de sintonia entre as diversas vozes produzidas pelos diversos papéis exercidos: formadora, professora universitária, doutoranda,

²⁹ LEDUC: Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação (UFRJ)

pesquisadora, orientanda. Essa breve digressão ao longo do processo de apresentação do módulo foi necessária para ressaltarmos a complexidade em que a análise está inserida. Os memoriais são frutos de um módulo elaborado, planejado e executado por mim. Preocupamo-nos em sinalizar essa situação visto que ela, de certa forma, materializa e localiza a esfera de produção do discurso de uma tese que é suportada no princípio bakhtiniano da contrapalavra, na resposta à palavra do interlocutor.

Retomando ao módulo a que estamos nos referindo, optamos por apresentá-lo em dois movimentos distintos e complementares. No primeiro movimento exporemos o planejamento em ação, isto é, uma tentativa de recomposição da cena enunciativa da sala de aula e, em diálogo com ela, as reflexões analíticas.

5.1 TRABALHO NO MÓDULO 01

Para apresentar estes encontros acontecidos há mais de dois anos, recorreremos ao diário de pesquisa da autora³⁰ para garantir minimamente o calor dos encontros na descrição da cena enunciativa. Este relato foi lido para a turma no segundo dia do módulo 01, com o intuito de rememorar os registros da aula anterior.

Às 18h20 iniciamos o primeiro encontro com a turma de Alfa do CESPEB 2008 e as professoras do curso. O outro encontro havia sido na aula inaugural com uma palestra destinada a todos os cursos do CESPEB.

A turma estava praticamente completa. Das trinta professoras-alunas inscritas, apenas 4 faltaram. Quanto à denominação “professoras-alunas”, parece-me mais apropriada porque não apaga a profissão do processo de suas aprendizagens. Voltando, as professoras também estavam presentes. Iniciamos o encontro com a fala das coordenadoras³¹ a respeito da felicidade em recebê-las e da importante conquista do CESPEB pela F.E./UFRJ como expressão de uma luta em defesa da educação pública de qualidade. Em seguida falaram sobre a dinâmica do curso, a aposta no diálogo entre a teoria e a prática, a importância da frequência presencial, a entrega dos trabalhos, enfim informações que pudessem situar as professoras-alunas na dinâmica do curso e da universidade. Em seguida as 03 professoras do

³⁰ Refiro-me, aqui e daqui por diante, a mim, autora desta tese.

³¹ É necessário destacar que as coordenadoras do curso são as coordenadoras do LEDUC.

curso, em suas falas, reforçaram a alegria de trabalhar no curso³² recém inaugurado e da responsabilidade que isto requer. Apresentaram brevemente seus currículos. Toda a emoção que permeava as falas da coordenação e das professoras, também ressoava nas das professoras-alunas. Só para lembrar, pedimos que na apresentação dissessem o nome, o município em que trabalham, a escola, a turma em que leciona, e o motivo que as trouxeram ao curso. Normalmente as apresentações podem parecer, à primeira vista, um momento quase festivo, sem muita significação pedagógica para o restante do curso. Entretanto esse momento foi singular para nos aproximarmos e iniciarmos nossa interação em bases concretas de mútuas e distintas aprendizagens. Pudemos saber que das 26 professoras-alunas, 18 pertencem à rede municipal do Rio de Janeiro, 03 ao colégio Pedro II; 03, à rede municipal de Duque de Caxias; 02 à de Niterói e 01 à de Mesquita. Outra informação importante foi a do ano de escolaridade de suas turmas, o que compôs a pintura do retrato de nossa turma: temos 12 professoras-alunas dando aula no primeiro ano, 06, no segundo ano, 05, no terceiro e 03, no quarto ano de escolaridade. Temos ainda professoras-alunas que tem duas matrículas, em municípios distintos, com funções de coordenação e até direção. Vejam o quadro abaixo:

RETRATO DA TURMA CESPEB / ALFA – 2008								
NÚMERO DE PROFESSORAS-ALUNAS POR ANO DE ESCOLARIDADE								
REGIÃO	SISTEMA DE ENSINO	ANO DE ESCOLARIDADE				EDUCAÇÃO INFANTIL	COORDENAÇÃO	DIREÇÃO
		1º	2º	3º	4º			
RIO DE JANEIRO	FEDERAL	02	00	01	00	---	---	---
	MUNICIPAL	08	06	03	01	02	00	01
DUQUE DE CAXIAS	MUNICIPAL	01	---	01	01	---	01	---
NITERÓI	MUNICIPAL	---	---	---	01	---	---	---
MESQUITA	MUNICIPAL	01	---	---	---	---	01	---
TOTAL	02	12	06	05	03	02	02	01
Obs.:	Só estão computadas as duplas matrículas com cargos distintos da regência de turma. Não foram computadas as duplas regências .							

A carga emocional que envolvia os relatos das professoras-alunas a respeito da aprovação no CESPEB foi uma aprendizagem significativa para todas nós. Muitos elementos foram

³² O corpo docente é formado pelas coordenadoras, professoras da Faculdade de Educação, 01 professora do Colégio de Aplicação da UFRJ e duas doutorandas do PPGE/UFRJ, com larga experiência em formação de professores. Uma delas era professora substituta dessa universidade e, ao longo do curso, foi aprovada no concurso público para professor assistente na UFRRJ. No ano de 2010, a outra doutoranda passou para a UFAL.

citados como importantes para esta conquista. A mais citada foi a conquista de uma vaga na universidade pública com o prestígio da UFRJ. Alguns relatos estavam relacionados a uma conquista que já vinha sendo desejada desde a graduação. Era como se a frustração em cursar a graduação em uma universidade privada estivesse sendo resolvida. Há uma aura de orgulho pela conquista da vaga pairando no ar da sala de aula. De alguma forma vocês estão dizendo a si mesmas: eu sou uma boa professora e por isto estou aqui, fui selecionada, minha trajetória de estudante não me levou à universidade pública, mas a minha carreira profissional me qualifica para tal. Nós, professoras do curso, ficamos surpresas com este fato – a conquista da vaga – que por um lado aumenta ainda mais nossa responsabilidade com a qualidade das aulas e, por outro, nos deixa curiosas para saber o que vocês conferem à universidade pública de tão relevante. Algumas questões me assolam: será o reconhecimento da qualidade dos professores? Ou o prestígio social que tem os alunos egressos dessas universidades? Ou ainda a vinculação com a pesquisa? Espero que estas perguntas possam ser respondidas ao longo da nossa jornada de trabalho. Para terminar este relato não posso deixar de ressaltar a alegria observada entre algumas colegas que se reencontraram. Algumas estudaram juntas, outras trabalharam na mesma escola ou ainda compartilharam outros cursos. Aliás este é outro dado que merece destaque: o volume de cursos³³ que as professoras-alunas já haviam feito. Das 26 que estavam em sala na aula anterior, 20 citaram em suas fichas de inscrição pelo menos 03 tipos de cursos que já frequentaram. Temos uma turma feliz por estar aqui, por encontrar antigas colegas e estudiosa. Nosso retrato está ganhando corpo com tons quentes e vibrantes.

Este relato que ora leio nos ajuda a rememorar a aula passada e também a organizar as aulas futuras. É sobre isto que trataremos no encontro de hoje: a memória. O encontro passado – o primeiro do módulo 01 – foi planejado com o intuito de nos conhecermos mais de perto a fim de começarmos a desenvolver um nível de confiança entre nós para que pudéssemos partilhar nossas histórias de estudante. Optamos por esse recurso didático por apostarmos na história como constituinte do sujeito social. Nós nos fazemos dialeticamente na e pela história, na interação entre os sujeitos em constantes movimentos de aprender e ensinar. Aprender nos tira do lugar, mexe com o que já sabemos, desorganiza para depois reorganizar de forma distinta, já alterada – a coisa aprendida e a nós mesmos. Acreditamos, portanto, que para aprender é preciso visitar o já aprendido, o vivido, o constituído. As

³³ Estou chamando de curso tudo o que as professoras-alunas citaram como formação continuada, por exemplo: palestra, seminário, encontros pedagógicos, pós-graduação (usualmente chamada de pós, mas que não exige monografia como um dos requisitos para término do curso, que supus serem cursos de extensão).

imagens nos ajudarão a lembrar, a olhar para trás, para histórias coletivas que ressoam nas nossas. A escrita por sua vez, nos ajuda a contar a nossa história, o nosso movimento de aprendizagem produzido no coletivo, por ele marcado. Não é qualquer escrita. Optamos pelo memorial como gênero que nos permite garantir a vocês uma maior liberdade quanto ao estilo, sem ficarem soltas, sem parâmetros de escrita. Muito bem, já dei muitas dicas sobre a aula de hoje. Vamos a ela!

Esse relato nos permite conhecer um pouco mais de perto a turma, os princípios norteadores do curso e seus procedimentos didáticos para a escrita do memorial. As escolhas teórico-metodológicas que norteiam o curso advêm da orientação teórica do LEDUC. A formação de professores, em especial a formação continuada, é concebida a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, focalizando especialmente os conceitos de diálogo, enunciação, polifonia, exotopia a fim de compor o conceito de professor autor. O posicionamento crítico frente às atuais políticas de assujeitamento dos professores na lógica neoliberal e a luta pelo direito aos espaços coletivos de produção e circulação da produção autoral dos professores – quer sejam atividades didáticas ou reflexões críticas de seus trabalhos – são os principais eixos que sustentam a ação formadora desse laboratório. Os planejamentos³⁴ foram produzidos a partir desses princípios.

Sobre o primeiro dia de aula

No primeiro dia, a aula foi dedicada ao encontro, à escuta atenta para formar o perfil da turma a partir do que elas são (na apresentação muitas falaram seu estado civil, sua formação acadêmica), do que elas fazem (local de trabalho, suas turmas) e com o que elas sonham (perspectivas para o curso). Podemos dizer, sem medo de errar, que muitas vezes as apresentações focalizam-se na negativa, naquilo que falta para a professora. Normalmente a escuta é voltada para a falta de tempo, de experiência, de conteúdo. Parece-nos que muitas vezes há, por parte dos espaços formativos, uma tentativa de diagnóstico pautado nas precariedades, em detrimento às conquistas escolares. Registramos os trabalhos formativos das universidades como a UFRJ, com o LEDUC; a UNICAMP, com o GENPEC; a UFF, com o PROALFA; UNIRIO, com o FALE, que caminham na direção oposta do mencionado acima. Eles buscam o diálogo com as escolas e com os professores a partir do fortalecimento

³⁴ Ver Anexo B.

da autoria desses atores sociais, seja pela ênfase na produção escrita ou ainda no investimento no diálogo oral entre professores das redes públicas e professores universitários.

Nesse ponto de vista, Miguel Arroyo (2002), em seu livro “Ofício de mestre”, nos adverte para o movimento de avaliação que é feito das escolas e que elas fazem de si. Infelizmente a forma de olhar para a educação, para a escola, para os alunos, para a gestão e para os professores não é privilégio dos espaços formativos, da mídia, das políticas públicas. A escola faz isso consigo! Nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas rodas de conversas com professores, há sempre uma história triste, uma impossibilidade de ordem social, política (quase nunca esta é considerada), familiar, econômica, religiosa para a aprendizagem das crianças.

Não queremos “tampar o sol com a peneira”, negar as inúmeras e sérias dificuldades que existem nas escolas e interferem fortemente no trabalho docente. Entendemos, todavia, que a maioria das escolas continua existindo, agindo, reagindo e procurando alternativas criativas, inteligentes, interessantes, produzindo novos modos instituintes para sua sobrevivência, os quais podem e devem ser veiculados, publicados, socializados como resultados positivos do enfrentamento dessa árdua batalha. Não podemos deixar de citar a existência de muitas instituições que reproduzem o instituído, cumprindo o determinado pelo discurso oficial.

Com tudo isso, preocupamo-nos em não assumir uma visão dicotômica das escolas. Considerá-las “ou do bem ou do mal” em blocos fechados, impermeáveis. Ao contrário, concebemos a escola como um espaço singular em que cada sala de aula é um território de possibilidades, mas que tem o trabalho coletivo como eixo norteador entre essas singularidades. Todas estas questões apontam para a tensão existente entre o conservadorismo e a inovação que permeiam as questões educacionais há muito tempo e que não estão fora da discussão que cercam os múltiplos e dissonantes modos de compreender a sociedade brasileira.

Dermeval Saviani (2007) nos alerta para a tendência conservadora da sociedade. Esta converge predominantemente à posição da situação dominante. De acordo com o autor,

tendo em vista que a organização social tende predominantemente à conservação da situação dominante, os desequilíbrios e tensões referidos tenderão também a permanecer e agravar-se. O processo educativo só poderá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade na medida em que se revelar capaz de sistematizar a tendência à inovação solicitando deliberadamente o poder criador do homem. (SAVIANI, 2007:164)

Como veremos mais adiante, a premissa do autor – a ação criadora do homem – para produzir novos modos instituintes para a educação escolar, e mais especificamente, para a formação docente é sustentada pela ação formadora do curso em análise através da escolha metodológica de escrita dos memoriais.

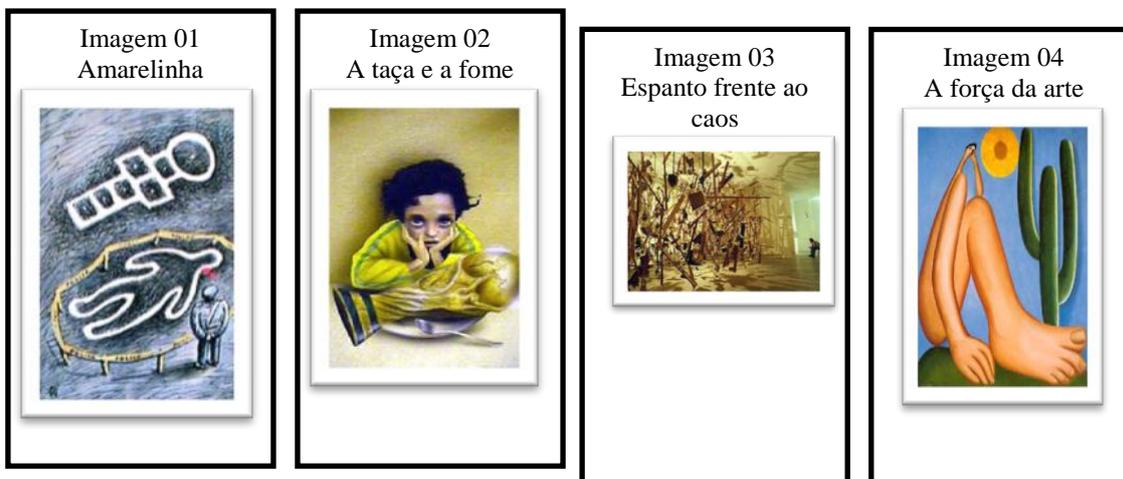
O segundo dia de aula

No segundo dia, como já foi anunciado na subseção anterior, o foco da aula foi a vivência da rememoração de fatos vividos pelo conjunto de professoras-alunas do curso a partir do relato do encontro anterior e do trabalho com imagens.

Utilizaremos o mesmo recurso do diário de pesquisa para apresentar o segundo dia de aula do módulo 01.

A turma estava completa às 18h30. Parece-nos que o início previsto para às 18h é ambicioso demais para um grupo que trabalha, de um modo geral, nos dois turnos e estão espalhadas pelo Rio e Grande Rio. Vamos ao relato. A aula foi iniciada com a leitura do relato do encontro anterior. Causou diversos comentários entre as professoras-alunas. Ocasinou desde emoção até surpresas com a atividade. Algumas se dispuseram a experimentar em suas salas de aula. O que será que os alunos vão sentir com esse tipo de exercício? Incentivei enormemente as professoras-alunas. Já fui alfabetizadora da rede municipal do Rio de Janeiro e vivi essa experiência em sala de aula com resultados positivos. Após a leitura e a breve conversa, iniciamos a apresentação dos slides com a audição da música “Saiba”, composto por Arnaldo Antunes e cantado por Adriana Calcanhoto, no CD “Partimpim”, cuja escolha se deu pela possibilidade que a música traz de discussão dos múltiplos sentidos contidos na palavra “vida”, em especial a ideia de vida natural – nascer, crescer e morrer – e de vida cultural representada pelos nomes de personalidades, lugares e religiões expressos na música, cujo sentido é complementado quando localizamos seus personagens na cultura. A seguir iniciamos os slides com imagens organizadas em dois blocos de significação. No primeiro apresentamos imagens do bloco denominado “mundo da cultura” composto de charges, imagens fotográficas de obras de arte, xilogravuras, fotos de instalações artísticas enfim, imagens que pudessem remetê-las às experiências culturais mais amplas para interpellá-las sobre sua compreensão de mundo, sua experiência histórica de homem na sua constituição social. Como lembram, essas imagens foram passadas duas vezes ao grupo e

muitas reflexões surgiram provocadas, em especial, pelas seguintes imagens³⁵: a da amarelinha, da taça e a fome, do espanto frente ao caos, da importância da arte.



Podemos sintetizar as reflexões a partir de três eixos. O primeiro é relativo à infância e à violência que as crianças estão submetidas rotineiramente, quer seja como sujeitos violentados, quer seja assistindo, participando, convivendo com ela. A esse respeito, muitos relatos foram provocados pela primeira imagem. De acordo com eles, a imagem congrega o lúdico, a violência e a passividade do Estado convivendo lado a lado. A segunda imagem traz outra dimensão do primeiro eixo: a pobreza e a influência do esporte de massa na organização social. A partir das imagens foram feitas críticas à movimentação e organização popular nos períodos de campeonatos mundiais (como arrecadar dinheiro para ornamentar a cidade, os concursos promovidos pela prefeitura), ocasionado lamentos quanto a não repetição da postura frente aos problemas estruturais da sociedade (como organização popular para discussão das políticas salariais, educacionais, etc.). Podemos presumir que as duas imagens que compõem o primeiro eixo remetem nossas reflexões para o contexto político, no qual se dá as relações sociais e a educação em especial. Para passarmos para o próximo eixo, concluímos que as imagens nos possibilitaram aproximar o mundo para o entendimento da educação escolar: não há vida escolar sem a interferência da vida social, política, cultural. Essa é uma lição importante que gostaríamos de marcar neste curso. O segundo eixo, de caráter mais filosófico, marcado pela terceira imagem provocou reflexões

³⁵ Estas imagens foram retiradas da internet. As duas primeiras não têm referência; a terceira é uma instalação artística apresentada na 24ª Bienal de Arte de São Paulo (1998) e a última (O Abapuru, de Tarsila do Amaral) foi retirada do seguinte endereço: <http://www.google.com.br/search?q=obra+abapuru+de+tarsila+do+amaral&hl=pt-BR&biw=1599&bih=715&prmd=ivns0&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=exryTZWcF-GO0gHHg8nSCw&ved=0CEgQsAQ>

de ordem pessoal e profissional, tais como a passividade dos sujeitos frente às múltiplas atribuições demandadas pela sociedade e, no caso dos professores, as diversas correntes pedagógicas que compõem o cenário escolar, muitas vezes intimidam os professores no seu fazer cotidiano. Essa é uma outra lição cara para nós. Ficamos muito contentes que ela tenha aparecido num momento de reflexão coletiva. Não vamos esmiuçá-la neste encontro, mas destacamos nossa posição de formadoras ao sinalizarmos que o reconhecimento dos saberes das professoras, as suas formas de ensinar é um caminho possível, fértil, para convidá-las a ampliar suas reflexões e poderem decidir que caminho continuar trilhando. Consideramos que uma das formas de aprendizagem reflexiva nos espaços formativos sucede da auto-avaliação de suas práticas através de um olhar já distanciado do fazer didático cotidiano. O terceiro eixo, denominado “a força da arte”, surge como sugestões, possibilidades, poderíamos dizer até como proposições. O quadro “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, causou impacto nas professoras-alunas impelindo-as a falar sobre a falta da arte no dia a dia da escola e suas consequências. Um aspecto que merece destaque no diálogo travado no último encontro refere-se à compreensão entre a relação da arte com a formação crítica do sujeito. Ainda que o tema não tenha sido desenvolvido pelo grupo, o entendimento apresentado sobre a força emanada da linguagem artística revela a compreensão da cultura como um dos elementos constitutivos da sociedade, sendo aquela marcada pela ação do homem, produzida nas tensões sociais dentro do tempo histórico. Tempo e espaço formadores da história dos homens marcadas por suas diversas manifestações artísticas. A atividade com o primeiro grupo de slides. No segundo bloco, as imagens relativas ao universo escolar retiradas da obra de Robert Doisneau³⁶ e do acervo da internet, aumentaram a empolgação do grupo na roda de discussão. As imagens retratavam um conjunto de situações escolares dos anos cinquenta que ainda podem ser encontradas em grande parte das escolas. Podíamos ver salas de aula ordenadas, closes dos alunos em situações de impaciência, de estratégia para desenvolver uma atividade, uma solenidade cívica, um professor “tomando a lição” da aluna.

Imagem 05
A angústia do
tempo



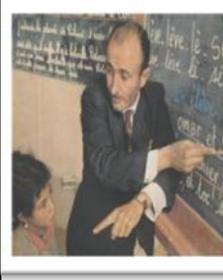
Imagem 06
A sala ideal (!?)



Imagem 07
Lembrança do curso
normal



Imagem 08
Tomando a lição



Elenquei duas situações interessantes advindas das reflexões do grupo que parecem-nos conflitantes. A primeira remete-se ao próprio impacto causado pelas imagens nas professoras-alunas. Foi como se um misto de nostalgia e alegria invadissem em ondas a sala de aula. Todas falavam ao mesmo tempo indicando situações parecidas já vividas em suas épocas de alunas e/ou de professoras. Ao se identificarem com as imagens, remeteram-se às suas lembranças escolares de forma tão afetiva que a posição crítica que vinham fazendo, desapareceu, dando espaço apenas para as melhores memórias dos tempos escolares. A segunda situação, suponho que em decorrência da primeira, foi a falta de crítica com relação aos espaços e às atitudes escolares. A voz profissional que vinha ecoando na sala deu espaço à voz pessoal. Inicia-se nesse momento uma rememoração coletiva. Todas falavam, interrompiam as narrativas das colegas inserindo-se nas situações semelhantes ou apresentando situações distintas. O importante era narrar suas lembranças! Para finalizar o encontro, falamos brevemente sobre a importância da escrita autobiográfica nos processos formativos, dissemos que a escrita de um memorial de formação seria o trabalho de conclusão do módulo 01 e avisamos que no próximo encontro levaríamos modelos de memoriais de outros alunos para serem manuseados. O burburinho foi grande. Um misto de excitação e medo de escrever tomou conta da turma. Nesse dia, todas saíram da sala falando...

Sobre o segundo dia: a memória e a formação: entre o afeto e a crítica

A descrição detalhada dos efeitos da aula nas professoras-alunas indicam-nos a preocupação do grupo com a didática da formação de professores, cuja conceituação vem sendo construída nos encontros de pesquisa coordenados pela professora Dra. Ludmila Andrade. Como já foi mencionado anteriormente, o curso em foco tem a peculiaridade de ter sido produzido por professores de um mesmo grupo de pesquisa, favorecendo as trocas resultantes da multiplicidade de posições teóricas que buscam uma unidade conceitual, sem perder de vista a existência salutar da diversidade conceitual, e o calor da prática formadora.

O exercício constante de agir com o grupo de professoras-alunas do CESPEB/ALFA e, em seguida, ter a discussão avaliativa e o posterior planejamento no grupo de pesquisa aproxima, a nosso ver, os eixos universitários de docência e pesquisa de forma enriquecedora e instigante para ambos os lados, viabilizando a perspectiva da *práxis*³⁷ tanto na ação formadora quanto na investigação acadêmica.

A compreensão do conceito de formação de professores desenvolvida no grupo a partir do diálogo com a pedagogia histórico-crítica e a perspectiva bakhtiniana de linguagem merece destaque.

O encontro com a pedagogia histórico-crítica dá-se pela sua formulação a partir das premissas do materialismo histórico. Dentre elas destacamos o entendimento da formação individual como processo educativo ativo, o qual é definido pelas palavras Newton Duarte (2004) como “podendo ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais” (p. 121) e à concepção de trabalho educativo que, de acordo com Dermeval Saviani (2003), consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). O trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana e deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do ser humano indistintamente, a fim de contribuir para a prática social dos educandos.

Destacamos do relato anterior o uso das imagens como uma atividade didática coerente com a formulação teórica acerca da formação. Também viemos destacando a urgência do reconhecimento e do enfrentamento das contradições ideológicas que subjazem às questões macro estruturais da educação, as quais atingem as políticas educativas norteadoras dos estados e municípios, que por sua vez, reverberarão nas práticas pedagógicas dos professores, dando-lhes os contornos didáticos. O que estamos querendo (re)afirmar é a velha relação existente entre os pressupostos teóricos e os procedimentos didáticos, uma vez que concebemos a ação didática docente como o resultado de uma inscrição política no mundo. Se entendemos que na grande maioria das situações as atividades humanas são constituídas por um complexo conjunto de ações, sendo essa relação mediatizada, indireta, entre a ação e o

³⁷De acordo com Semeraro (2005) para Gramsci a filosofia da práxis é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade.

motivo da atividade como um todo, ela precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos.

Os procedimentos didáticos resultam de um conjunto de ações didáticas dos professores os quais apresentam, de diversas formas, um maior ou menor grau de consciência a respeito do seu trabalho. Compreendemos consciência a partir da perspectiva de Bakhtin, que formula esse conceito a partir do conceito de ideologia. Para ele, a construção do inconsciente humano está relacionada à situação de classe do indivíduo. A consciência do indivíduo é, assim, uma consciência com dimensão coletiva e não individual. Este ponto em especial nos chama atenção visto que fortalece a dimensão política e coletiva do trabalho docente. Sendo assim, a consciência sobre o trabalho docente é um aspecto a ser ressaltado na formação docente como pressuposto teórico para a formulação do conceito de formação e também para planejamento da ação formadora.

A dissertação de Fernandes (2005) analisa, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, escritas de professores sobre suas aulas e relacionou a qualidade dos procedimentos didáticos com o investimento reflexivo dos professores acerca da profissão. Seus resultados apontam para a relação direta entre os diversos graus de tomada de consciência do professor sobre suas ações docentes e as diversas gradações de autoria de suas aulas. Eles nos ajudam a compreender o diálogo como um princípio formador, visto que a posição do professor frente ao seu processo de aprendizagem é ativa. O que nos leva a concluir que as aulas têm um caráter formador mais produtivo quando convoca as professoras-alunas a interagirem entre elas, com os professores do curso e com o conhecimento teórico. O curso em questão ocupou-se em produzir procedimentos didáticos cujos nexos com sua perspectiva teórica seja evidente tanto para seus cursistas quanto para comunidade acadêmica.

A seguir apresentamos as contribuições de Mikhail Bakhtin (2001, 2004, 2007, 2010) para dar prosseguimento à explanação acerca da fundamentação teórica que sustenta o conceito de formação de professores.

A perspectiva bakhtiniana dialoga, a nosso ver, muito de perto com as questões da pedagogia histórico-crítica. A linguagem é um dos elementos constitutivos do homem (assim como o trabalho) no mundo. Como diz o próprio autor, o entendimento da palavra, “só é possível com a inclusão [dela] no contexto histórico real de sua realização. Na enunciação monológica isolada, os fios que ligam a palavra a toda a evolução histórica concreta foram cortados” (BAKHTIN, 2001:105). A radicalidade histórica do sujeito fortalece-se com esta concepção de linguagem e vai se delineando como elemento constitutivo da nossa concepção de formação. Outro elemento que nos faz retomar a discussão do capítulo dois é a definição

de consciência para Bakhtin (2007), que dentre tantos sentidos, o de unidade de classe nos é muito útil para fortalecer a compreensão da constituição coletiva do sujeito. A nosso ver, é indispensável para entender o trabalho docente nas suas dimensões coletivas e políticas. “Lembremos que as respostas verbalizadas são uma formação genuinamente social. Todos os outros elementos constantes dessas respostas são elementos de uma consciência precisamente *de classe* e não de uma consciência *individual* (BAKHTIN, 2007:22). Na apresentação do livro “*O Freudismo: um esboço crítico*”, Paulo Bezerra destaca a ênfase no caráter de classe e na ideologia que atravessa a obra, com um movimento bastante didático de persuasão do leitor para o “acerto do seu enfoque e a importância do marxismo como método de análise (BAKHTIN, 2007:XIV)” assumindo o lugar do componente verbal do comportamento humano como totalmente determinado por fatores sociais objetivos.

Segundo Bakhtin,

Ora, não se pode acreditar nem na mais *impecável sinceridade subjetiva* das concepções humanas. **O interesse de classe e a ideia preconcebida são uma categoria objetivamente sociológica, que nem de longe é sempre conscientizada pelo psiquismo individual.** Mas é justamente **nesse interesse de classe que reside toda teoria, todo pensamento.** Porque se o pensamento é forte, seguro e significativo, tudo indica que será capaz de trocar certos **aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social**, de ligar-se à posição central desse grupo na *luta de classes*, ainda que o faça de modo inteiramente inconsciente para o seu criador. **A força da realidade, da importância das ideias, é diretamente proporcional ao seu fundamento de classe, à possibilidade de sua fecundação pelo ser econômico-social de um grupo.** (BAKHTIN, 2007:22 - grifos nossos)

Esta citação foi escolhida porque exemplifica, pelas palavras do autor, o destaque de Bezerra acerca do caráter de classe da consciência e trás, em si, indícios da responsabilidade contida na palavra bakhtiniana. Os grifos no texto sinalizam um outro aspecto da obra bakhtiniana, a enunciação, que nos é muito cara em virtude da sua correlação entre a dimensão histórica do sujeito e o conceito de linguagem. A enunciação tem um papel significativo na concepção de linguagem na obra de Bakhtin porque materializa, concretiza, a sua construção teórica em bases históricas, culturais, sociais ao marcar a sua crítica aos estudos sobre o psiquismo individual e a defesa da constituição coletiva do homem. Beth Brait e Melo (2005:65) sinalizaram em seu artigo “*Enunciado/enunciado concreto/enunciação*” que ao longo da elaboração da teoria enunciativo-discursiva da linguagem, Bakhtin e seu círculo propuseram diversas reflexões e vinculações entre a enunciação e o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo.

Sendo para Bakhtin (2007:79), “a linguagem e suas formas produtos de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem”, não é possível existir “nenhuma enunciação verbalizada atribuída exclusivamente a quem a enunciou: ela é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (2007, 79).

Retornamos ao texto bakhtiniano para aprofundar a concepção de enunciação com a intenção de fortalecer o nosso conceito de formação de professores, visto que ele vem sendo formulado a partir da premissa discursiva bakhtiniana, sempre garantindo a dimensão radicalmente histórica que a compõe. Dentre as concepções de enunciação da obra de Bakhtin e seu círculo³⁸, o trecho abaixo extraído do livro “O Freudismo” é o que melhor se adapta às nossas reflexões, uma vez que ressalta o caráter social em que a enunciação ressoa e a compreensão da relação entre os falantes e o seu contexto enunciativo.

Procuramos mostrar que **todo produto da linguagem do homem**, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é **determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa essa enunciação**. O que **caracteriza precisamente uma dada enunciação** – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – **é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa**. As mesmas “vivências psíquicas” do falante, cuja expressão tendemos a ver nessa enunciação, são de fato apenas uma interpretação unilateral, simplificada e cientificamente incorreta de um fenômeno social mais complexo. É uma espécie de “projeção” através da qual investimos (projetamos) na “alma individual” um complexo conjunto de inter-relações sociais. A palavra é uma espécie de “cenário” daquele convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante. Para compreender esse cenário, é indispensável restabelecer todas aquelas complexas inter-relações sociais das quais uma dada enunciação é a interpretação ideológica. (BAKHTIN, 2007:79-80 - grifo nosso)

Para a nossa formulação de formação de professores, o contexto enunciativo é primordial porque incide justamente nos procedimentos didáticos originados nos espaços formativos. A íntima relação entre o contexto de produção do discurso e as formas de produzi-los está fundada na relação entre os interlocutores dentro duma esfera de produção discursiva, que não se restringe ao espaço circunscrito do curso. Ela envolve todo o campo de conhecimento da formação de professores, desde os conhecimentos que compõem o arcabouço teórico escolhido pela coordenação do curso até os conhecimentos que sustentam as reflexões e práticas das professoras-alunas.

³⁸ Encontramos referências acerca da enunciação nas seguintes obras: marxismo e filosofia da linguagem, estética da criação verbal, o freudismo, questões de literatura e estética: a teoria do romance, assinados por Bakhtin, e Voloshinov, V. N. O discurso na vida e o discurso na arte. Traduzido para uso didático por Cristóvão Tezza e Carlos Alberto Faraco, s.d.

O espaço formativo apoiado na perspectiva bakhtiniana da linguagem assume necessariamente uma didática dialógica, na qual conhecer o corpo de conhecimentos dos integrantes é necessário porque são esses pressupostos teóricos que sustentam as reflexões das professoras-alunas, compondo o contexto enunciativo. Ao planejarmos uma aula atentando para o contexto enunciativo, estamos considerando que todas as concepções entrarão no jogo dialógico em disputas de forças entre as “verdades” que elas sustentam. Queremos dizer com isto que as aulas são espaços de correlações de forças entre os conhecimentos que o curso elenca, a partir de seu referencial teórico-metodológico, como necessários ao crescimento do cursista e o dos próprios cursistas, que os buscam por diversos motivos, tais como o aprofundamento intelectual, a ampliação metodológica a partir de um referencial teórico já alicerçado e, ainda, a exigência de qualificação para mudança de nível em sua rede de ensino. De acordo com a pedagogia histórico-crítica e a perspectiva bakhtiniana, a didática da formação, sustenta-se em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico (SAVIANI, 1995) sem, contudo, deixar de considerar que este corpo de conhecimentos são produzidos em movimentos de interação dialógica (BAKHTIN, 2002) em disputas dentro das esferas de produção e circulação de discurso (BAKHTIN, 2004). Tal reflexão é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho educativo no contexto da prática social.

Terceiro dia³⁹

A turma permanece assídua no horário das 18h30. Pude observar que o habitual burburinho na sala de aula perdeu o tom do que poderíamos nomear de “assuntos gerais”, comuns aos inícios de toda aula e ganha contornos de um possível tema: o desafio de escrita do memorial. Ao esperar a maioria da turma chegar para iniciarmos o encontro previsto para fecharmos o módulo 01, passeio pelos grupos e ouço comentários sobre a escrita do famigerado memorial. Eles vão desde o relato de quem já começou a se “arriscar nos primeiros rabiscos”, passando pela procura na internet de informações sobre o assunto até o relato do medo de “não ter o que dizer por não se lembrar de “quase nada” da sua história de estudante”. Penso no planejamento do encontro enquanto ouço os fragmentos de comentários. Fico feliz e realizada com o que ouço, mas há uma sombra de preocupação pairando sobre minhas impressões naquele momento: o que significava aquele burburinho esfuziante para a pesquisa? Enquanto

³⁹ Este relato não foi lido para a turma, portanto ele está em sua forma original e já contém as reflexões da pesquisadora

formadora compreendia positivamente aquele movimento de aprendizagem. Havia claros sinais de interação com os conteúdos de reflexão propostos nas aulas anteriores. Todo professor e/ou formador espera chegar na sala e encontrar os seus pupilos em discussão sobre os temas propostos. A euforia contida nos comentários, entretanto, me preocupava. O que fazer com a emoção advinda do tema do módulo? É a escrita que provoca essa emoção ou é o seu conteúdo? Ou ainda podemos supor uma terceira possibilidade: ser reconhecido como um sujeito profissional constituído de história emociona as professoras-alunas? Ao longo do encontro estas questões ficaram ecoando durante minha atuação de formadora.

O objetivo do encontro tinha como eixo central a sistematização do conceito de memorial. Para levar isto a cabo, o encontro foi planejado com três momentos distintos. O primeiro era composto de uma apresentação com slides que continham indagações sobre a natureza da escrita docente e sobre as características de seus leitores presumidos. O que escreve o professor? Em que circunstâncias ele é (ou se sente) convocado a escrever? Os alunos presenciaram o professor escrevendo em sala de aula? Diários de classe, planejamentos de aulas, trabalhos no quadro de giz, elaboração de provas, relatórios de alunos são exemplos de escritas de professor? Qual a função da escrita no trabalho docente? Quem são seus leitores? No que resultam suas escritas? Essas foram algumas das questões apresentadas às professoras-alunas. Nesse momento a turma fez um surpreendente silêncio. Ao serem convocadas a explicarem o motivo do silêncio, um pequeno grupo timidamente admitiu nunca terem pensado a esse respeito como um fator importante para o seu desempenho de professora. Foi o ponto alto do encontro. Para mim era a deixa necessária para propor uma reflexão crítica acerca do ensino da escrita e o seu uso social. A turma reage e o silêncio dá lugar à habitual agitação. Algumas professoras-alunas concordam com o proposto: há mesmo duas aprendizagens em jogo no processo de alfabetização. Contudo nem sempre há os “dois ensinamentos”. Certamente todas ensinam a codificação, as bases iniciais que compõem o sistema da língua escrita, mas nem sempre ensinam a sua função social. Parece ser um momento de grande significação para as professoras-alunas. Na minha avaliação de formadora, penso que é o primeiro momento do curso em que as professoras-alunas estabelecem uma relação entre suas aprendizagens e suas práticas em sala de aula sem que isto esteja vinculado unicamente às práticas de ensino. Clareando um pouco mais esta ideia, pode-se dizer que esse ato de ensino é caracterizado por uma aprendizagem de natureza conceitual apoiada em uma significação didática material. A discussão da função social da escrita despertou/convocou as professoras-alunas a focalizar na temática da escrita e levantar diversas reflexões a esse respeito, provocando-as em seus conceitos acomodados acerca do tema de modo a vivenciar

uma nova possibilidade de relação com o conhecimento. A discussão sobre escrita conduziu para a aproximação do entendimento do movimento de escrita.

No segundo momento da aula foi apresentado um conjunto de fragmentos dos memoriais de formação. Esta atividade tinha como objetivo familiarizar o grupo com o gênero em questão. Após a sua leitura parcial, as professoras-alunas foram divididas em grupos e receberam exemplares completos de outros memoriais para serem manuseados, focando a observação na escolha do formato que as autoras impuseram aos seus textos. Ainda como tarefa em grupo, as alunas contaram dois episódios de sua trajetória profissional e apresentaram na plenária uma síntese apontando dois elementos de aproximação de suas histórias e um elemento singular, sem coincidência com as outras histórias. A atividade desencadeou grande emoção na sala de aula. A princípio me preocupava bastante a emoção que a proposta de escrita dos memoriais causava nos grupos. Acreditava que as aulas bem planejadas, com o enfoque no movimento de escrita e a apresentação de um panorama de pesquisa com base nas metodologias autobiográficas, contribuiriam para o controle da emoção visto que focalizaríamos estritamente a vida profissional. Como se a vida profissional não fosse vida! No hibridismo de minhas atribuições de formadora e pesquisadora, uma de minhas questões de pesquisa passou a nortear as observações sobre o movimento do grupo e ao longo dos encontros percebi que a questão não era apenas controlar o surgimento das emoções, mas, antes de tudo, captar as suas procedências. A emoção parecia vir de dois movimentos. O primeiro deles advinha da própria pessoa. Ao narrar seus episódios, a professora-aluna emocionava-se com a própria vida, com as conquistas e/ou com as derrotas que escolhia para contar ao grupo. Este breve movimento singular de rememoração e avaliação de sua trajetória e a posterior troca com o grupo contagiou a todas. Palavras de solidariedade eram ouvidas assim como eram acolhidas como histórias da profissão. O segundo movimento, agora de caráter coletivo, incidia no reconhecimento das conquistas e dificuldades inerentes à profissão, assim como no orgulho de se perceberem em uma luta travada cotidianamente para levar a cabo o compromisso de ensinar. A emoção é um elemento constituinte do processo de escrita dos memoriais de formação. Acredito, entretanto, que é pertinente a preocupação com as suas formas de tratamento. Ele não pode ser considerado apenas como uma catarse, um momento de “lavar a alma” em que os professores-alunos falem de suas angústias e saiam “leves” dos encontros. Antes disso é necessário focar a emoção como a palavra ainda não dita, não expressada, não verbalizada. Considerar o choro, a voz embargada, as manifestações de carinho como abraços, palmas, faz parte, a meu ver, do acolhimento do outro. Este acolhimento será o diferencial para o exercício da escrita memorialista enquanto enunciação ativa. Só com o reconhecimento

do professor como seu interlocutor respondente que o discurso docente poderá fluir para um diálogo autoral.

5.2 ANÁLISE DA PROPOSTA DE ESCRITA

Como vimos na seção anterior, as professoras formadoras propuseram a escrita de memoriais às professoras-alunas através de uma consigna, na qual explicitavam o trabalho de escrita do memorial de formação.

Compreendemos que os gêneros discursivos são produtos das relações intergenéricas (Bakhtin, 2003), que relativizam sua estabilidade e os repõem no dinamismo próprio da linguagem, o da mudança. A partir dessa referência, a análise da “proposta de escrita” (doravante PE) faz-se necessária visto que ela, ao ser escrita como atividade didática, sintetiza os encontros, propõe um percurso de escrita narrativa, sem abrir mão da perspectiva social da linguagem, convocando as professoras-alunas, dialogicamente, a responder, ao curso, com a escrita de seus memoriais. Nesta seção analisaremos a PE dos memoriais de formação e os memoriais de formação.

5.2.1 A proposta de escrita dos memoriais: entre o que é pedido e o que é escrito

Antes de iniciarmos a análise, ressaltamos o modo heterogêneo de constituição da escrita (CORRÊA, 2001, 2007, 2008) como referência, cuja ênfase no processo nos é cara para o entendimento da escrita dos memoriais.

No que se refere ao ensino da escrita, defendo que se pense a heterogeneidade da escrita como uma forma produtiva de se observar a participação dos agentes da educação nos acontecimentos discursivos. Em vez de ser taxada, portanto, como uma escrita impura, imperfeita e inadequada, proponho que seja vista em seu processo de constituição. (CORRÊA, 2008:263)

Apesar de o foco do autor citado ser o ensino da escrita na escola, as suas reflexões nos subsidia teoricamente para a análise da escrita docente. O modo heterogêneo de constituição da escrita é o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Os sentidos vêm da troca sistematizada de experiências entre interlocutores, professores formadores e professoras alunas, na leitura e no estudo dos conhecimentos teóricos e práticos explicitados nos espaços formativos.

Para Corrêa (2007 e 2008) o esquecimento dessa heterogeneidade só faz ressaltar o aspecto da adequação repetidora e a estabilidade (na verdade, relativa) dos gêneros discursivos. Abordar a escrita pelo prisma da experiência do acontecimento é, pois, fugir tanto quanto possível dos modelos e, também, da recomendação, na escrita escolar, da simples adequação – aí incluída a recomendação de adequação aos gêneros textuais, atualmente muito em voga nas escolas.

Outro aspecto que destacamos da produção de Corrêa (2007, 2008) é a relação entre a escrita como experiência do acontecimento e a memória. Em seu texto “*O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita*”, o autor faz uma distinção entre adequação e acontecimento bastante significativa para este trabalho.

Partindo de Marcuschi (1998) e de Barzotto (2004) defendi, para o estudo da escrita, que há uma novidade na adequação, fato que põe um problema às recomendações tradicionais de manuais, de gramáticos e mesmo de linguistas no que se refere a adequar a linguagem (falada ou escrita) às diversas situações. Aproximando a novidade da adequação à noção de acontecimento discursivo, recuso assumir este último simplesmente como virtualidade imprevista dos atos de comunicação. Proponho, ao contrário, entendê-lo como uma questão de experiência – tanto no sentido da novidade que toda experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória. (CORRÊA, 2008:262)

O autor apoia suas reflexões sobre memória no conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. Para ele “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (...) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 1980:52). A memória é processo dotado de um âmago dialético: por um lado, o que pode e deve ser retomado, recuperado; por outro lado, o que pode e tem por condição, transformar, deslocar. A materialidade discursiva é estruturada de forma emaranhada, intrincada. É a garantia da legibilidade, e ao mesmo tempo a possibilidade de irrupção do novo, via deslizamento de sentidos.

Enquanto atividade didática, entendemos que a PE age como um elo enunciativo entre o ensinado pelos professores formadores e o aprendido (supostamente) pelos alunos, convocando as professoras-alunas a responderem ao proposto através da escrita dos memoriais. A resposta será, então, marcada, conduzida, orientada pela PE, porém não produzirá textos uniformes, como os são, habitualmente, os trabalhos escolares (mesmo os universitários). Ao contrário, a palavra produzida busca o eco no outro, busca o seu leitor, para quem está respondendo. Como nos ensina Bakhtin,

a natureza da palavra quer sempre ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua *no imediato* e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado). Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a *irresponsividade* (a falta de resposta). (BAKHTIN, 2003:356)

Dessa forma, a PE é produzida pelas professoras-formadoras para provocar respostas. Para isso, a construção da consigna precisava caminhar nesta direção. Como podemos observar no quadro 01, a PE não tinha características de um guia que definisse uniformemente os passos de escrita de um memorial de formação. Ao contrário, propunha-se a auxiliar às professoras-alunas em seu percurso de rememoração, sem fixar, entretanto, os pontos a serem escritos. A tese de Sartori (2008) nos advertiu para essa preocupação. Ela chama a atenção para os efeitos causados pelas normas, as quais podem restringir e determinar a escrita, uma vez que “as recomendações são entendidas como ‘o’ caminho a ser seguido no Memorial de Formação”.

Quadro 01	
Proposta de escrita do trabalho final para o módulo 01	
	<i>Escreva um memorial em que você reflita sobre suas memórias educacionais tanto como</i>
	<i>aluna como professora. Que lembranças surgem como importantes nas diferentes etapas</i>
	<i>(alfabetização, fundamental, médio e superior) e nas diferentes experiências</i>
	<i>como professora na sala de aula? Narre esses eventos e considere os motivos pelos</i>
	<i>quais você se lembre deles. Como você se lembra? Que importância tem hoje? São boas</i>
	<i>memórias, memórias ruins? Como você acredita que essas memórias podem ter afetado</i>
	<i>suas formas de ser professora? Relacione isso com o que a mobiliza/inquieta em suas</i>
	<i>práticas atuais e com a busca do curso de especialização. (grifo nosso)</i>
CESPEB/ALFA/2008	

Ao ser escrito em forma de parágrafo único, sem normas de escrita definidas e intitulado “*Proposta de escrita do trabalho final para o módulo 01*”, a PE mostra indícios de que seguiu a advertência de Sartori (2008) e foi elaborada garantindo um espaço de criação para o autor. Entretanto a PE não perde as marcas das consignas escolares.

Em um único parágrafo, a PE sintetiza movimentos relacionados à escrita: “*escreva*”, “*reflita*”, “*surgem*”, “*narre*”, “*considere*”, “*lembre*”, “*acredita*”, “*relacione*”. Com exceção do verbo “*acredita*”, todos os outros estão conjugados no tempo verbal imperativo afirmativo, indicando a obrigatoriedade da tarefa. Situação absolutamente normal da esfera

acadêmica. Todo curso é composto por momentos de avaliação. O que nos chama a atenção nesse caso é o título da proposta. Ele não contém a palavra “avaliação” em seu corpo. Ao contrário, o título inicia com a expressão “proposta de escrita”, mas contém a palavra “final”, indicando a ideia de terminalidade e de conclusão do módulo, explicitando o caráter avaliativo da proposta. À primeira vista o título pode parecer contraditório, visto que a palavra “proposta” sugere-nos a possibilidade de escolha do leitor em aceitar ou não a tarefa. É necessário, todavia, lembrarmos-nos que essa é uma proposta escolar de avaliação e, apesar da suposta relativização que está contida nos vários sentidos da palavra, nenhuma professora-aluna cogitou a possibilidade de não fazer a tarefa.

Um outro sentido da expressão “proposta de escrita” que merece destaque é a convocação do outro para a escrita. Esta é, a nosso ver, a questão mais relevante para esta discussão sobre o título, uma vez que nos remete à dupla face da palavra e irremediável relação entre interlocutores. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte* (BAKHTIN, 2001:115). Este entendimento da interação entre professores-formadores a professores-alunos é, a nosso ver, matéria fundamental para garantir a escrita dos memoriais. Para o professor-aluno é muito importante saber que existe um outro do lado de lá – o professor-formador – que lerá seu trabalho com acolhimento, dando às palavras alheias significações. São elas que lhes permitirá, ao professor-formador, conhecer o outro e com isto nortear suas aulas.

Ao longo desta pesquisa nos foi possível colher o depoimento de professoras-alunas egressas (todas já tinham concluído o curso) a respeito das aprendizagens que tiveram com a escrita do memorial.

Como foi explicado anteriormente, a última ação empírica desta pesquisa foi uma entrevista coletiva com oito professoras-alunas. No transcorrer do diálogo, surgiu (não estava previsto no roteiro) a discussão a respeito da produção do memorial e como elas não o consideravam um trabalho, no sentido de tarefa escolar.

No quadro 02, retratamos os fragmentos da conversa entre as professoras-alunas Celeste, Norma, Micaela e Jurema que, com maior ou menor ênfase, defendem a ideia de que o memorial não é um trabalho.

Quadro 02

Fragmentos da transcrição da entrevista coletiva

Celeste. Claro que era uma obrigatoriedade fazer o memorial, afinal de contas ele

fazia parte do primeiro trabalho, do primeiro módulo, do módulo I. Então, era um trabalho, nomeado por vocês [professoras formadoras] como trabalho. Mas, assim, eu não me lembro de me reportar ao memorial como trabalho. Eu sempre falei memorial e os outros eu falava o trabalho do módulo IV, o trabalho do módulo III. O trabalho do módulo II. E eu não falava trabalho do módulo I. Eu falava o memorial é do módulo I. O módulo I é o memorial. No módulo II trabalho tal, no módulo III trabalho tal e estava escrito assim no meu caderno.

Norma: *Eu também não vejo como um trabalho. Não vejo como um trabalho o memorial. Sabe? É uma coisa impressionante. Como é que o memorial pode me ajudar a identificar, a conhecer as minhas identidades? É incrível.*

Micaela. *Eu também falava memorial, mas mesmo falando memorial inicialmente pra mim era um trabalho. Aí, depois é que eu fui me encontrando, tive um certo prazer, vi essa coisa toda do desafio de lembrar de tudo. Aí eu já não encarei bem como um trabalho. Mas, apesar de também falar memorial eu via como trabalho no início.*

Jurema: *Eu acho que de início, pelo menos pra mim, era um trabalho. E eu comecei assim: ai, vou ter que fazer isso? Eu vou ter que escrever.... Mas, depois percebi que não, você dá um outro sentido àquilo. O que pra mim antes era um trabalho, passou a ter um significado. Porque aí eu queria me encontrar. Queria me encontrar naquilo ali. E aí não é trabalho.*

O interessante dessas reflexões são as suas justificativas a respeito dos sentidos que a escrita do memorial produziu em cada uma delas. Como podemos observar nos fragmentos, todas buscam explicações para a afirmação defendida, mas elas não chegam a conclusão, apesar de reconhecerem que a escrita as alterou, lhes permitiu aproximar-se, supostamente com mais consciência, das suas experiências profissionais.

Há, nesses fragmentos e nos memoriais escritos um distanciamento das mulheres de suas experiências como professoras que parece ser saudável para o crescimento da crítica à profissão. No homem há sempre alguma coisa que só ele pode descobrir no ato livre da autoconsciência e da palavra, que não se sujeita à determinação externa e exteriorizante. (BAKHTIN, 1963:66). A experiência da escrita alterou essas professoras no entendimento da profissão e, por conseguinte, na sua relação para com ela.

Retornando ao quadro 01, podemos observar que os verbos que evocam a escrita - “escreva” e “narre” - poderiam definir o gênero narrativo como o condutor das escritas. Entretanto os memoriais, como poderemos ver na próxima seção, se caracterizaram por uma significativa variedade de estilos, ou seja, “a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003:261), que nos apontam para um hibridismo genérico que revela não apenas o trabalho do sujeito com a linguagem, como também seu próprio posicionamento autoral.

5.2.2 Forma composicional

Como vimos na seção anterior, a PE (Proposta de Escrita) foi elaborada a partir dos pressupostos da perspectiva bakhtiniana de linguagem e de uma perspectiva histórico-crítica de educação para que, como atividade didática, pudesse ser um elo enunciativo entre professoras-formadoras e professoras-alunas.

A escrita dos memoriais de formação, no âmbito da esfera acadêmica, resulta da interação entre professores e alunos e as diversas marcas de interlocução podem ser reveladas através das formas composicionais, nos temas e nos estilos.

As formas composicionais dos memoriais, nos dão pistas das interações produzidas na sala de aula universitária, assim como das múltiplas vozes que as compõem. Este será o nosso olhar nesta seção.

2. Forma composicional

Se acordamos com Bakhtin (2003) que a linguagem está presente em todas as atividades do homem, não seria difícil inferir a relevância que isto tem na instituição escolar. Espaço de múltiplas e tensas interações, a escola e a universidade, em especial na sua dimensão de ensino, tem o compromisso e a responsabilidade de ensinar inserido na linguagem, sem perder de vista as suas múltiplas facetas e entendimentos. *Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana.* (2003, 286)

Capturar os múltiplos sentidos produzidos por professores e alunos ao longo das aulas é uma tarefa quase impossível se não considerarmos as interações sociais vividas como possibilidades de tomada de consciência da atitude responsiva frente ao conhecimento, tanto para alunos como para professores. *A consciência só se torna consciência quando se*

impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2001, 66).

Ao compreendermos a aula como espaço de enunciação, estamos considerando que a interação entre sujeitos, atentando, por suposto, para a não paridade delas provocadas em especial pela hierarquia advinda das posições sociais, é condição fundamental para a aprendizagem. Eles se constituem na linguagem, na interação verbal produzida nas diversas e distintas esferas de atividade, produção e circulação dos discursos.

Os enunciados produzidos em sala de aula não estão circunscritos apenas àquela arena social. Ao contrário, todas as experiências sociais e culturais dos sujeitos atravessam a sala de aula dando significações para os conhecimentos produzidos socialmente, refletindo e refratando suas condições de produções.

De acordo com Bakhtin (2003) as palavras que utilizamos para expressar o mundo não saem do sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Elas saem [...] de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero. (2003, 301)

O autor russo propõe uma distinção entre forma arquitetônica e forma composicional, sendo aquela o projeto de dizer do autor e esta a forma teleologicamente utilizada para dar materialidade a esse projeto. O gênero pode ser visto como a forma composicional que da materialidade linguística ao projeto arquitetônico do autor.

Pode-se traçar um paralelo entre esses conceitos e os conceitos de conteúdo temático e de construção composicional. De alguma forma, parece que o conceito de conteúdo temático retoma e reelabora o conceito de “forma arquitetônica” na medida em que o conteúdo temático é a realização daquilo que o autor pretendia dizer. Assim, o conteúdo temático não é mais o projeto arquitetônico, mas sua realização.

Além disso, diferentemente do projeto arquitetônico que parece estar num nível acima da forma composicional – pois apenas se vale da forma composicional para atingir sua realização –, no conceito de gênero, o conteúdo e a forma pertencem ao mesmo plano. Se no livro “Questões de literatura e estética”, a forma composicional é selecionada em função da forma arquitetônica, no livro “Estética da criação verbal”, no conceito de gênero discursivo, o conteúdo não somente só pode existir em função de determinada forma composicional, como também se adequa às limitações e imposições dessa forma. Assim, a construção composicional não aparece como uma “forma” passiva que apenas transmite o conteúdo, pois também impõe constrictões a esse conteúdo.

Outra mudança é que, quando se fala em “projeto arquitetônico”, o acento de valor parece recobrir mais o projeto de dizer do autor do que a forma, que apenas seria selecionada em função desse projeto. Já no âmbito do gênero discursivo, a entonação se faz presente tanto na forma, quanto no conteúdo – além de recobrir o estilo.

Para finalizar, vale sinalizar que é o autor, a partir de seu posicionamento axiológico, que escolhe esta ou aquela construção composicional, que escolhe este ou aquele estilo para materializar o conteúdo (temático) que pretende transmitir.

2.1 Marcas de gêneros diversos ou, em germe, um novo gênero?

As contribuições de Bakhtin a respeito das formas arquitetônica e composicional corroboram nossos estudos acerca da dependência entre a escolha didática da formação de professores e a qualidade da produção escrita dos memoriais.

A primeira vista poderíamos afirmar que as professoras-alunas haviam materializado, nas formas composicionais dos memoriais de formação, formas arquitetônicas do gênero. Se não podemos considerar essa proposição totalmente verdadeira porque a escrita das professoras-alunas não é produzida em uma esfera literária e o exercício de escrita se dá em um plano do mundo da vida profissional, tampouco podemos afirmar que não haja dimensão estética. O conteúdo da contemplação é dado pela cultura (conjunto de categorias), mas o Ser contemplativo é o lugar para onde nos deslocamos quando damos sentido ao objeto. As escolhas, as decisões que tomamos, acarretam responsabilidade frente a um horizonte de possibilidades.

É verdade que as professoras-alunas não tiveram a oportunidade de, a partir de seus anseios/necessidades, escolher um gênero dentre os diversos que circulam na academia e escrever a partir dele. Ainda assim, como poderemos ver a seguir, há indícios de ruínas⁴⁰ de diversos gêneros discursivos (Corrêa, 1997, 2004) compondo os memoriais

A escrita de um memorial com a forma composicional narrativa foi escolha do CESPEB/ALFA. Ele definiu previamente a atividade avaliativa com esse formato, deixando, porém, uma pequena margem de escolha em relação à forma arquitetônica/composicional a dar a ele.

⁴⁰ Para Corrêa (2004, p. 5) tais ruínas são partes mais ou menos uniformes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita.

Por nos inserirmos na perspectiva bakhtiniana caracterizada pelo princípio dialógico, cuja relação entre os sujeitos é tensionada pelas visões de mundo, não poderíamos deixar as professor-formadoras sem alternativas de criação para a escrita, uma vez que compreendemos os memoriais não como escritas individualizadas, mas em fluxo permanente na cadeia de enunciados.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo : interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra , e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2003, 348)

O encontro com os memoriais poderia se dar por diversos e distintos caminhos, mas neste caso o percurso escolhido foi através do entendimento do caráter responsivo ativo dos enunciados genéricos (BAKHTIN, *op. cit.*), tomando-os como réplicas de outros dizeres. Os memoriais, com sua natureza narrativa, é um tipo de texto que transborda a cena escolar. Queremos dizer com isto que, mesmo tendo como tema a história profissional de cada um, a escrita de um memorial permite a narrabilidade das relações homem e mundo e homem e homem, visto que este tipo de texto tem como prioridade primordial a própria linguagem humana. O tipo textual narrativa não provoca um aprisionamento do autor ao tema, assim como, exige do leitor uma ampliação no entendimento das réplicas das professoras-alunas no texto memorial. Estes vão além dos dizeres produzidos nas interações de sala de aula. Afirmamos que o leitor “ouvirá” mais de seu aluno do que o “ensinado” em sala de aula, caso possa ressaltar do texto seus aspectos enunciativos genéricos.

Corrêa (2004) defende que o leitor (neste caso, o professor) seja capaz de propor a descoberta de uma ruína de gênero discursivo onde se via apenas vestígio de erros e inadequações (p. 08), considerando a história de sentidos contida na ruína, reconhecendo-lhe, ao mesmo tempo, com base em fronteiras textual-discursivas, os aspectos da formulação linguística que lhe dão o caráter ruiforme (p. 08). As contribuições de Corrêa (2004, 2010) vão ao encontro dos conceitos bakhtinianos de forma arquitetônica e composicional com os quais estamos trabalhando.

A leitura dos memoriais orientada pela perspectiva acima, permite-nos ler cada memorial reconhecendo e ‘escutando’ as múltiplas vozes constitutivas dos narradores sem, contudo, perder de vista a sua condição histórica.

Na dialogia as vozes estão presentes, as entonações (pessoais/emocionais) são fundamentais, valoram e ideologizam as palavras. As réplicas são vivas e as consciências

estão em interação. As professoras-alunas, ao escreverem seus memoriais respondem às suas professoras-formadoras. Pergunta e resposta, entretanto, não estabelecem relações lógicas, uma vez que não podem caber em uma só consciência: supõem uma distância recíproca, exigem o diálogo, o encontro com o outro. A alteridade marca o humano. A presença da alteridade e do diálogo torna-se possível não pela oralidade como tal, mas por gêneros especiais do discurso os quais permitem que a palavra ressoe como outra (2008, 206). O outro é imprescindível para nossa constituição na responsividade responsável (Bakhtin, *op. cit.*) de manter vivo o diálogo entre os homens.

Para podermos proceder a leitura tal como a concebemos, é necessário ter uma visão de conjunto dos memoriais. Uma grande preocupação foi com a visibilidade do conjunto dos memoriais. Não apenas com o maior número possível deles, mas com o total de folhas de cada um deles. Para resolver a primeira questão, trabalhamos com todos os memoriais recebidos. A segunda, foi através do recurso *print screen*, disponível no computador. Com ele é possível capturar a imagem da tela, o que nos permitiu apresentar cada memorial com todas as suas páginas. Vale ressaltar que ‘so fotografamos os recebidos eletronicamente. A utilização desse recurso nos permitiu ter um panorama da arquitetura de cada texto.

QUADRO 01									
Panorama do conjunto dos memoriais									
AUREA									
NORMA									

<p>1. INTRODUÇÃO</p> <p>Este trabalho tem como objetivo principal analisar o impacto da globalização na economia brasileira, abordando aspectos históricos e atuais.</p>	<p>2. O CONTEXTO HISTÓRICO</p> <p>Desde o período colonial, a economia brasileira sofreu influências externas, especialmente de Portugal e Espanha.</p>	<p>3. A ABERTURA ECONÔMICA</p> <p>Após décadas de fechamento econômico, o Brasil abriu suas portas para o comércio internacional no início dos anos 1990.</p>	<p>4. IMPACTOS SOCIAIS</p> <p>A globalização trouxe benefícios econômicos, mas também exacerbou as desigualdades sociais e o desemprego.</p>	<p>5. CONCLUSÃO</p> <p>Embora a globalização tenha trazido desafios, ela também abriu oportunidades para o desenvolvimento econômico do Brasil.</p>
---	--	--	---	--

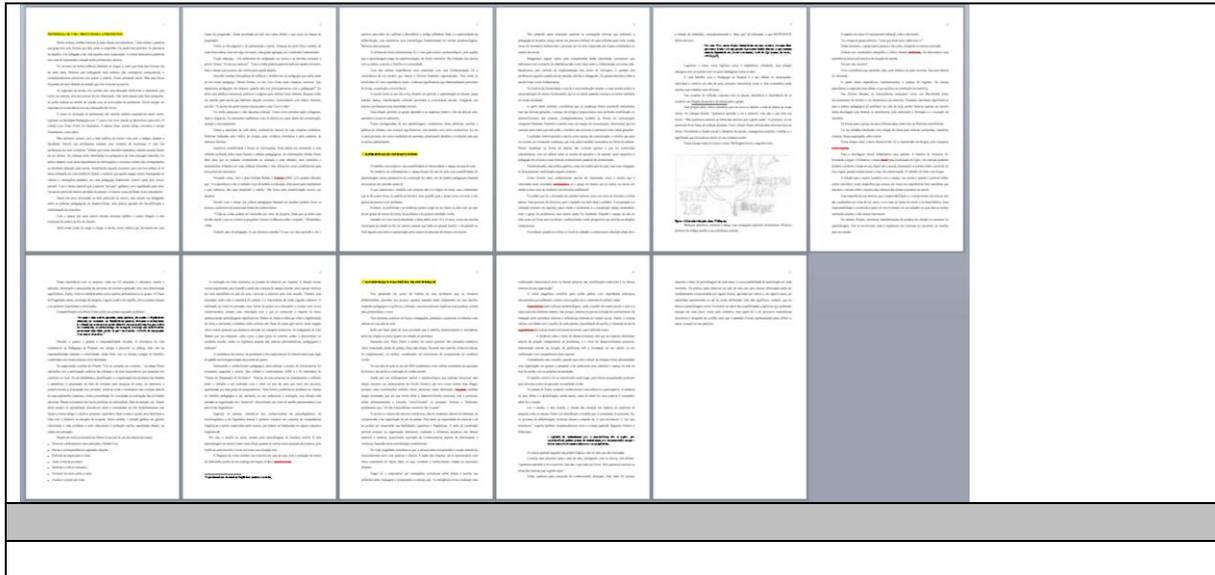
GRAÇA

<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Este trabalho tem como objetivo principal analisar o impacto da globalização na economia brasileira, abordando aspectos históricos e atuais.</p>	<p>1. O CONTEXTO HISTÓRICO</p> <p>Desde o período colonial, a economia brasileira sofreu influências externas, especialmente de Portugal e Espanha.</p>	<p>2. A ABERTURA ECONÔMICA</p> <p>Após décadas de fechamento econômico, o Brasil abriu suas portas para o comércio internacional no início dos anos 1990.</p>	<p>3. IMPACTOS SOCIAIS</p> <p>A globalização trouxe benefícios econômicos, mas também exacerbou as desigualdades sociais e o desemprego.</p>	<p>4. CONCLUSÃO</p> <p>Embora a globalização tenha trazido desafios, ela também abriu oportunidades para o desenvolvimento econômico do Brasil.</p>
--	--	--	---	--

IVETE

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</p> <p>CAMPUS DE PARRICELLI</p> <p>INSTITUTO DE EDUCAÇÃO</p>	<p>1. INTRODUÇÃO</p> <p>Este trabalho tem como objetivo principal analisar o impacto da globalização na economia brasileira, abordando aspectos históricos e atuais.</p>	<p>2. O CONTEXTO HISTÓRICO</p> <p>Desde o período colonial, a economia brasileira sofreu influências externas, especialmente de Portugal e Espanha.</p>	<p>3. A ABERTURA ECONÔMICA</p> <p>Após décadas de fechamento econômico, o Brasil abriu suas portas para o comércio internacional no início dos anos 1990.</p>	<p>4. IMPACTOS SOCIAIS</p> <p>A globalização trouxe benefícios econômicos, mas também exacerbou as desigualdades sociais e o desemprego.</p>	<p>5. CONCLUSÃO</p> <p>Embora a globalização tenha trazido desafios, ela também abriu oportunidades para o desenvolvimento econômico do Brasil.</p>
---	---	--	--	---	--

AURORA



2.1.1 Os textos e suas ruínas

As imagens dos memoriais apresentadas nesta seção nos permitem ter uma visão total da estrutura gráfica determinada por cada professora-aluna. A partir delas indagamo-nos a respeito da suposta relação entre o projeto de dizer (forma arquitetônica) e a construção textual (forma composicional).

De acordo com Amorim (2002), no gênero científico o conteúdo não deve quase nada à forma e esta forma deve ser mais ou menos a mesma para qualquer conteúdo. Ao longo das leituras dos textos, observamos a existência de um descompasso entre a estrutura final do texto e o seu conteúdo. Em todos eles, em maior ou menor intensidade, as ruínas do texto acadêmico estão presentes compondo os memoriais, entretanto, a sua presença é mais significativa na forma do que no conteúdo. Queremos dizer com isto que, a primeira vista, os textos podem ser caracterizados com uma aparência acadêmica, ao apresentarem marcas próprias desses gêneros.

O que caracteriza um texto dissertativo/acadêmico é, antes de tudo, o seu objeto: ele veicula o fruto de alguma *investigação* científica, filosófica ou artística. Deve, pois, refletir o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza que são parte inerente da pesquisa acadêmica.

A narrativa, por sua vez, é composta por uma sequência de acontecimentos definidos pelo narrador. É um tipo de discurso que permite nos revelarmos na medida de nosso desejo. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. O todo narrado é

algo que se constrói a partir das partes escolhidas Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados.

Como afirma Prado e Soligo (2005), a relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar (p.34).

Os memoriais de formação conjugam elementos dos dois textos. Ainda nas palavras dos autores acima, o memorial de formação é

um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideais, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo – , poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos. (PRADO E SOLIGO, 2005, 36)

As combinações entre os diversos e distintos elementos textuais viabilizarão às professoras-alunas enunciarem suas histórias a partir das decisões que tomaram acerca do que decidiram contar.

Ao longo da leitura fomos observando relações entre a forma escolhida para produzir seu texto e o conteúdo enunciativo. A partir dessas observações e sem querer perder de vista a visão de conjunto do discurso produzido, elaboramos duas tabelas com quatro categorias distintas. As categorias surgiram da leitura do conteúdo e da análise da forma de cada memorial. A primeira é relativa ao número de páginas (NP), a segunda, às unidades de composição e a terceira e quarta, às citações e referências respectivamente.

Tanto a tabela 01 como a 02 resultam da análise de vinte e seis memoriais. Na primeira elencamos o número de páginas (NP) – considerando desde os elementos pré-textuais até os anexos – e as unidades de composição, as quais são a capa, a contracapa, o sumário, a dedicatória, a epígrafe e a referência bibliográfica.

FORMATO		
NOME FICTÍCIO	P	UNIDADES DE COMPOSIÇÃO⁴¹ - (CAPA/CONTRACAPA/SUMÁRIO/DEDICATÓRIA/EPÍGRAFE/REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA)
1. NORMA	8	Capa/epígrafe/seções
2. CÁSSIA	4	Capa/título/epígrafe/ texto corrido
3. SUELEN	9	Capa/ texto corrido
4. BELA	3	Cabeçalho/ título. O nome está no corpo do texto/ texto corrido
5. AURORA	0	Título/epígrafe/referências bibliográficas, notas de rodapé /formatação próxima a de um artigo acadêmico, mas com texto corrido
6. ROSA	5	Cabeçalho, texto corrido
7. MILENA	7	Capa/título/ texto corrido
8. MICAELA	5	capa/contracapa/agradecimentos/sumário/epígrafe/seções/subseções
9. MÉRCIA	9	Capa/epígrafe/seções
10. DALVA	5	Capa/título/seções
11. DIVA	3	Capa/epígrafe/texto corrido
12. ESTER	9	Cabeçalho/fotos/imagens/texto corrido
13. JUREMA	7	Capa/sumário/seção/subseções//referências bibliográficas/fotos
14. GRAÇA	6	capa/sumário/seções
15. IVETE	6	Capa/título/epígrafe/texto corrido
16. JACI	0	Cabeçalho/título/texto corrido
17. LANA	6	Capa/epígrafe/seções
18. LAURA	3	Capa/epígrafe/título/seções/imagens
19. FÁDUA	6	Cabeçalho/título/texto
20. SUZANA	6	Capa/texto corrido
21. MOEMA	3	Capa/seções/epígrafe

⁴¹ Estamos considerado todo tipo de formato: desde os mais escolares, com características de cabeçalhos (nome da instituição/disciplina/professor/aluno/data) até os com características mais acadêmicas (desde o trabalho de disciplina até a monografia)

22. ZENITE	0	Capa/título/epígrafe/seções
23. NEIDE	4	Cabeçalho/texto corrido
24. VERÔNICA	2	Capa/título/seções/imagem
25. AUREA	4	Capa/título/seções/subseções/fotos/epígrafe
26. CELESTE	7	Capa/título/seções
27. IEDA	5	Capa/título/texto corrido

2.1.1. Número de páginas

Tabela 01.1		
Número de páginas do memorial		
NP	N	%
até 05	6	22
06 a 11	12	44
12 a 17	9	34
Total	27	100

A quantidade de páginas escritas dos memoriais nos chamou a atenção. Na tabela 01.1 observamos a frequência de respostas por agrupamentos de páginas. Se consideramos, de um modo geral, a dificuldade e a resistência, por parte dos discentes, de escrita nos espaços acadêmicos, constatar que 78% das professoras-alunas escreveram entre seis (06) a dezessete (17) páginas, indica que há uma resposta significativa, por parte das professoras-alunas, à forma composicional narrativa.

O grande número de trabalhos e pesquisas acadêmicas (Bueno et ali, 2003; Josso, 2004; Prado e Soligo, 2005; Prado e Cunha, 2007; Souza e Mignot, 2008; Sartori, 2008; Lacerda, 2009, entre outros) abordam a escrita de professores sob primas, perspectivas e referências teóricas distintas, mas confirmam a narrativa como uma forma acolhida por

grande parte das professoras quando o assunto da escrita é falar de si, de sua profissão. Essa questão nos faz indagar a respeito do tipo de texto produzido pela professora-aluna quando escreve uma narrativa.

Os conceitos de ruínas (Corrêa, 2004) e forma arquitetônica/composicional (2003) amparam a análise porque, a nosso ver, esses nos permitem aproximar o projeto de dizer e a forma de dizer dos autores, enquanto as ruínas, nos permitem conhecer os caminhos já traçados pelos autores, tanto no que se refere ao conteúdo temático – memórias profissionais – quanto à relação com a escrita.

2.2.2. Unidades de composição

A leitura dos vinte e sete memoriais revelou formatações distintas na composição do texto. Algumas considerações podem ser feitas a este respeito. A primeira delas, e a que nos parece mais significativa, é relativa aos encontros do módulo I. Nele foram disponibilizados para leitura antigos memoriais, os quais poderiam servir de exemplo para as suas escritas. Ainda ligado ao módulo I, temos a proposta de escrita (PE) que também conduziu a temática, e pode ter influenciado na formatação, assim como não podemos deixar de considerar a esfera de produção – a universidade – que influencia na escolha do gênero e suas formas composicionais.

Um outro aspecto que pode ter influenciado na formatação foi a troca entre as professoras-alunas na sala de aula ao longo de seus processos de escrita. Na entrevista coletiva foi abordada esta questão como um elemento importante no fortalecimento dos laços entre as professoras-alunas. Se esse aspecto não influenciou diretamente o formato de escrita das participantes do curso, com certeza as mobilizou como atividade significativa. Como podemos ver no quadro 02, tanto Norma quanto Aurea falam sobre uma certa extrapolação da atividade.

Ao mencionarem o memorial, falam da relação com o outro, das trocas em sala de aula, referem-se ao leitor como àquele que é convocado a

QUADRO 02 – fragmentos da entrevista coletiva ⁴² O memorial “circulando” na sala de aula

⁴² A entrevista coletiva foi promovida depois da conclusão do curso e da defesa de monografia de todas as envolvidas.

***NORMA:** Sabe de uma coisa, eu achei interessante o que aconteceu com o memorial/ acho que foi importante a gente ter ficado falando dele em sala/ Eu “tô” lembrando aqui as aulas/ A gente ficou um tempão falando dele/ virava e mexia... já nem eram mais os 8encontros “do” memorial [módulo I]... mas se a Mônica aparecia: pronto! Lá vinha o assunto... Mônica e o memorial. E mesmo sem ela a gente falava pra caramba.*

***AUREA.** Você **deixa uma porta aberta**. É como se você **convidasse o leitor** e todos aqueles que estão ouvindo você a comentar. Através do memorial eu estou entrando, eu estou sendo convidada por você a te conhecer.*

***NORMA:** Se as pessoas que estão à frente do curso tem preocupação com as relações, elas criam estratégias para que aquela relação se estabeleça. E eu fiquei pensando que com o memorial isso se estabeleceu. De um jeito que, logo de cara, a gente se afinou, mesmo que não fosse mais próximo ou mais distante, (...) mas o clima daquela turma era muito legal. E eu não sei se isso seria “forçar” demais a barra para atribuir isto ao memorial, mas acho que ele foi um grande facilitador, de possibilitar isso. Porque você tá ali colocando os sentimentos e as pessoas, cada um falou de coisas ali muito íntimas, muito difíceis de dizer*

a conhecer o autor/narrador. Esta é uma referência significativa, porém parece-nos ter sido compreendida após a escrita dos memoriais, depois de concluído o curso. Estamos, de uma certa forma, capturando a contrapalavra do curso ao analisarmos as reflexões quanto aos resultados da escrita dos memoriais.

Os textos dos memoriais, todavia, não revelaram – e talvez não pudessem mesmo fazer este tipo de crítica naquele momento – e não expressaram, na sua maioria, uma preocupação com o seu interlocutor. Podemos relacionar esta questão à experiência de escrita aprendida na universidade. Durante sua formação de ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas), e expor suas ideias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se do discurso acadêmico, e dos gêneros aceitos para uso dentro deste discurso (na modalidade escrita, podemos citar o artigo acadêmico, a resenha, o relatório). Não chega a ser uma surpresa que, ao serem convidados a escrever um memorial, apoiem-se na antiga experiência. Como podemos ter uma visão geral no quadro 01 e mais detalhada na tabela 01, os memoriais apresentam formas semelhantes aos textos acadêmicos através da utilização de recursos pré textuais como capa, contracapa, sumário e dedicatória. As semelhanças avançam para a construção do texto com a utilização de epígrafes, divisão do texto em seções e subseções e referências bibliográficas.

Contudo, focalizando a lente investigativa um pouco mais em direção ao conteúdo do texto, notamos que a aproximação com gêneros já conhecidos também está relacionado com o desconhecimento do gênero memorial.

Como diz Chaves (2000, p. 88):

embora o professor esteja sempre contando histórias de sua prática cotidiana, para seus colegas, em situações bem informais, encorajá-los a contar/escrever narrativas sobre sua vida de professor, numa situação mais formal, não é tarefa tão simples. Gera insegurança, e muitos questionamentos, tais como o conhecimento do que seja uma narrativa, de que se compõe, o que se deve contar, que estilo exige etc.

O desconhecimento do gênero e o desafio de ter que escrever sobre si mesmo, na academia parecem justificar o apego a gêneros até então conhecidos.

FRAGMENTOS DE MEMORIAIS

“O presente trabalho tem por objetivo narrar as minhas memórias educacionais, tanto como aluna como professora” (AUREA, 2008)

Memorial apresentado ao Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica como uma reflexão da trajetória do professor até os dias de hoje. (MICAELA, 2008) (forma original do texto)

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me capacitou e me deu força para fazer tudo que faço.
Ao meu esposo, que sempre me deu força para estudar, inicialmente, para que eu pudesse vir a passar nos concursos e posteriormente, para que eu pudesse fazer a graduação.
Aos meus filhos, que tanto precisam de mim, mas tiveram que aprender a lidar com a minha ausência, já que preciso cumprir três jornadas.
A meus pais, que investiram em minha formação inicial, me motivaram a seguir a carreira de professora e ainda, mesmo depois de casada, me ajudaram, financeiramente, a custear a minha graduação. E por cuidarem por diversas vezes de meus filhos com carinho.
À dona NOME, por cuidar da minha casa e dos meus filhos em minha ausência.
À NOME, por ter cuidado tão bem da minha filha, quando ainda era bebê, já que eu precisaria voltar ao trabalho depois da licença maternidade.
Aos meus colegas de profissão, em especial à minha amiga Renata, que tanto me auxiliou no meu trabalho.
Aos professores NOMEs, que me deixaram lembranças tão boas do ensino fundamental.
Aos professores da minha graduação, que tanto me ensinaram e contribuíram para que eu amasse muito a biologia.

(MICAELA, 2008)

Os fragmentos acima exemplificam as “ruínas” (Corrêa, 2006) de um TCC ou de artigos e resenhas que também circulam na esfera acadêmica.

A heterogeneidade de elementos utilizados na elaboração dos memoriais aparece também, como podemos ver no quadro 01, nos formatos semelhantes às monografias e TCCs.

Todos esses exemplos parecem indicar que o gênero MF adquire uma configuração o mais próxima possível de outros que também circulam e estão legitimados numa mesma esfera. Assim, a autora ajusta vários conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica e aproxima-se do que considera que seja adequado para circular nesse contexto.

Elaborar o texto em seções e subseções, justificativas e objetivos para escrever um memorial de formação revela uma atitude autoral de aproximação a discursos de prestígio nesta esfera e, portanto, a procura de um lugar de inclusão para o próprio dizer. É plausível, portanto, que os memoriais de formação apresentem uma composição ‘mista’ de gêneros conhecidos.

Contudo, mesmo com marcas tão profundas do gênero acadêmico, existem memoriais que rompem com este formato na escrita de professoras-alunas que não buscam no discurso de prestígio, sua forma de dizer. Na composição do memorial de formação traz, de suas experiências outras, uma variedade de textos, inclusive de outras esferas, e os apresenta. A origem desses dizeres, portanto, não está no curso, está nos momentos significativos de sua vida pessoal, como nos revelam Laura e Aurora.

FRAGMENTOS DE MEMORIAIS

A Margarida Friorenta foi uma dessas histórias que ele “trouxe” pra casa. Eu me emocionei muito ao recebê-lo na porta de casa, com uma flor colada num canudo e presa por uma massinha em um copinho de café, dizendo: “Mãe, a margarida só queria um beijo!”. Imediatamente eu entendi que se tratava daquele livro, tão lido e relido na época em que estava me apropriando do sistema de representação da língua escrita e que reencontrei na Sala de Leitura do Colégio Pedro II, onde trabalho atualmente com classes de alfabetização, mas essa é uma história que eu vou contar mais adiante... Naquele momento eu contei pra ele o quanto eu gostava daquela história, o quanto ela significou pra mim... até me emocionei! (Aurora, 2008)

Estou, cadernos e livros de escola encapados pela minha mãe. Lembro de como ela gostou e continuaria gostando de encapá-los nos anos seguintes. Um ritual silencioso que duraria alguns anos. Ela, sentada na mesa, encapando um a um e eu olhando. O cheiro dos livros novos, o cheiro do plástico. Acho que vem daí meu gosto por apreciar livros didáticos hoje, por folheá-los a cada final de ano, pensando no seguinte. Só não herdei o talento e o gosto por plastificar. (Laura, 2008)

As experiências significativas narradas nos memoriais de formação não se limitam às de formação e de profissão; é o registro das memórias da infância e adolescência que ocupa boa parte dos MF. Se letras de canções e poemas melhor traduzem as lembranças da autora, são elas que virão como que ‘em estado puro’.

FRAGMENTOS DE MEMORIAIS

Mas, antes de falar em como me fiz professora, considero importante relatar

minhas experiências escolares desde a Educação Infantil até chegar onde estou hoje. Entrei na escola aos três anos. Ela funcionava numa casa, no bairro do Grajaú, onde morei minha vida inteira e onde hoje crio os meus filhos também. Daquela época tenho uma lembrança estranha, uma memória olfativa: o cheiro do suco de uva que eu derramava na toalha do lanche. Mas também me recordo das conversas na roda, das histórias contadas pela professora, já naquela época o livro se fazia muito presente. (Aurora, 2008)

A escola funcionava em uma casa antiga, com móveis grandes e pesados. Tinha também um sótão, lugar alvo de muitas histórias inventadas por nós ou até mesmo pelos professores que queriam amedrontar ao mais indisciplinados... As salas eram amplas, com assoalho de madeiras velhas e bem próximas umas das outras. Por isso, dava para espiar sempre através da porta entreaberta da sala do meu irmão e ficar admirando as fadas da cartilha “Sonhos de Talita”, afixadas nos murais. Via também a sua cartilha com um enorme entusiasmo, não aguentava mais esperar a hora de ter uma igual! (Aurea, 2008)

E uma professora chamada Claudia que me ensinou a entender a poesia da língua, a escrever sobre sentimentos (Adolescência!) e a perceber analogias, metáforas. A franja da encosta/ cor de laranja/capim rosa- chá (...) e a seda azul do papel/ que envolve a maçã”... Não consigo deixar meus alunos passarem por mim sem perceberem um pouco dessa brincadeira que a gente pode fazer com a nossa língua, não seria justo com eles. (Laura, 2008)

Ciranda cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia, vamos dar (...) Celeste.

Os memoriais são exemplos de textos repletos de gêneros intercalados. Nesta afirmação, reporto-me ao conceito bakhtiniano de “intercalação”. Segundo o autor, uma das formas mais substanciais de organização do plurilinguístico no romance são os gêneros intercalados. Constatando a dificuldade de encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor, Bakhtin afirma que os que são introduzidos conservam habitualmente a “sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística.” (1934-35/1988, p. 124), por isso são gêneros intercalados. O que é dito para o romance, muito provavelmente, pode ser estendido para outros gêneros, inclusive para o memorial. Os textos produzidos se constituem a partir da intercalação de gêneros diversos ou apresentam “ruínas” de diversos gêneros: resumos, projetos de pesquisa, TCCs, canções, poemas, orações, entre outros.

Essas canções, poemas, orações vão aparecer intercalados na narração das memórias da infância e adolescência, especialmente. Em algumas situações, parece não haver censura quanto à escolha dos gêneros, isto é, se uma canção foi significativa na infância será ela a selecionada para representar aquele momento, independentemente de estar ligada à cultura erudita ou não. Por isso, textos nem sempre legitimados academicamente vão estar presentes,

pois o sujeito que se (re)vela transita por práticas culturais diversas e utiliza todo o aparato de leituras (em sentido amplo) para se dar a conhecer.

Além da intercalação de gêneros há um fenômeno analisado por Bakhtin: a aplicação, num mesmo enunciado, de forças antagônicas. Para o autor: “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas.” (2001, p. 82). Na luta entre as vozes sociais, há aquelas que atuam no sentido de impor uma certa “centralização verbo-ideológica”, essas são as forças centrípetas, e há as centrífugas que são aquelas que atuam em sentido inverso.

É o encontro dessas vozes contraditórias que ocorre nos enunciados dessas professoras-alunas: a centralização do consagrado pela academia e a voz da descentralização assumida pela canção infantil. Parece necessário registrar que, por um lado, esse movimento discursivo não caracteriza apenas um modo de dizer, mas denuncia também a existência de relações de poder entre as vozes que circulam socialmente, como se sabe; por outro, ele nos faz pensar que todo sujeito é constitutivamente heterogêneo, porque vozes sociais heterogêneas, polifônicas, co-existem na sua consciência. O discurso produzido reflete e refrata a arena social e, portanto, discursiva da qual inevitavelmente participa.

À guisa de conclusão vale sintetizar que o gênero foi previamente selecionado pela academia e com ele uma forma arquitetônica/composicional – a professora-aluna tem, diante de si o desafio de, a partir do próprio conceito de memorial de formação e da leitura de textos já escritos neste gênero, produzir uma forma composicional narrativa, que será, em síntese, a fusão de conteúdo, forma e material, conforme Bakhtin.

Essa forma composicional narrativa é sempre singular porque revela não só as memórias particulares de cada sujeito, mas também sua maneira de estruturar os componentes dessa história. Para dar-lhe sentido, cada sujeito mobiliza seus sentimentos e conhecimentos e chama para seu texto diversos gêneros e diversas vozes, tornando-o heterogêneo, complexo, uma verdadeira mistura de elementos. O desconhecimento do gênero solicitado propiciou dois movimentos distintos e, muitas vezes complementares, resultando em uma forma composicional narrativa intercalada por gêneros ou ruínas de gêneros acadêmicos e de outras esferas. Portanto, o percurso de investigação permite-me concluir que o MF é um gênero que constitutivamente dialoga com outros da própria esfera e de esferas diversas, principalmente a literária.

6. CONCLUSÕES

A PALAVRA DO FORMADOR: a contrapalavra da formação

Lembranças⁴³. Meu pai contava o que era uma de suas auto-reconhecidas finuras, outra era comer de faca: antes de eu conhecer sua mãe, assim que vim pra Areias, chegava do serão, preto de graxa, e comadre Figeninha tinha arrumado minha cama com lençol cheirando de limpo. Nunca tive coragem de deitar nele. Me arrumava no chão e não adiantava ela insistir. Morei um ano com ela e só em dia de sábado e domingo consentia em luxo de cama. Tia Efigeninha, irmã e comadre do meu pai, padrinho do Benedito, primo da minha idade. Moravam no Liso, perto do rio, lugar onde, por muito tempo, eu mesma queria morar. A cozinha tinha uma diferença de nível com o resto da casa e um quebra-galho que, aos meus olhos de menina, todos os ferroviários providenciavam para as suas mulheres, um aparador de vasilhas, feito com tela de arame, rente à janela que, eu também entendia, todo mundo devia ter sobre a pia da cozinha. Não gostava de casa sem aquele adendo, pensando logo que o dono era um insensível. Talvez daquele aparador de arame me nasceu a idéia de só casar com moço de rede ferroviária, minha garantia de solidez e conforto. Não importava meu próprio pai não fazer a peça em nossa casa, já que sabia ser aquela uma necessidade e exigência das mulheres. Minha mãe era culpada de nossa casa não ser tão boa quanto a de tia Efigeninha, ainda que por nada eu quisesse trocar de mãe; complicada, difícil e suspirosa, mas tão bonita! O mundo era assim mesmo, maravilhoso e imperfeito. Imagina se alguém poder ter de tudo: morar no Liso, ter corredor de tela e brincar com primo homem sem ninguém criticar? Benedito falava: vamos passar anel? Não compreendia que ninguém se importasse, já que era tão bom! Pique também podia. Quando Benedito me encontrava, me puxava quase com raiva, a respiração esquisita: peguei, sai daí. Nossos pais conversavam na sala e porque éramos parentes, não sentia vergonha da música da manivela moendo o café atrás da porta. A fala monocórdia de tio Melquias garantia a segurança do domingo. Tudo sairia como o esperado, uma vida boa e seus maravilhosos contratempos: tem bicho comendo as galinhas, já perdi duas, ainda ontem o galinheiro amanheceu forrado de penas. Se não capinarem logo esta beira de linha, tá arriscado uma cascavel ofender alguém. Os padres tão dando bilhete de matinê pros meninos em vez de dar livro instrutivo, não sei aonde o mundo vai parar. O quê? Ah, pra mim chega de quitanda, comadre, aceito mais café. Atravessava fingindo buscar qualquer coisa, atentíssima nas conversas, ninguém me via. Pareciam lordes, pareciam o rei e a rainha de um reino vizinho nos visitando todos com belas cerimônias. Deixaríamos passar alguns dias e papai anunciava: precisamos visitar comadres Figeninha. Tudo se repetiria ritualmente, como mantras benditos, as saudações, a tosse, o deus te abençoe, o até mais, o até logo, até que cresci e me casei com

⁴³ Prado, Adélia. *Filandras*. Rio de Janeiro: Record, 2001. Pág. 37 a 39.

moço formado e Benedito cresceu e se casou com moça operária. Tivemos filhos, dores, sustos, sonhos com poste de luz rodeado de besouros e retalhos de reprimenda soando nos ouvidos como mais doce carinho: passa já pra dentro, sua absoluta, já é hora de se comportar como uma moça. Minha mãe severa e triste, meu pai tão alegre: deixa a menina, ela é crescida, mas inda é muito boba. Hoje estou melancólica e suspirosa como minha mãe, choveu muito, a água invadiu este porão de lembranças, bóiam na enxurrada a caminho do rio. Deixo que naveguem, pois não as perderei. O rio é dentro de mim.

Início este capítulo final cometendo dois erros para a escrita acadêmica: mudando a pessoa do verbo e inserindo um longo texto literário na introdução. Não sei qual é o mais grave, mas ambos são necessários para esta conclusão. Retomo a 1ª pessoa do singular, utilizada no meu memorial inserido na introdução da tese e nos diários de pesquisadora transcritos no capítulo de análise. Em todos esses momentos, ao utilizar o *eu* não perdi de vista o *outro*, o meu interlocutor e as vozes que me constituíram na professora que sou hoje. A literatura é uma dessas vozes, e o texto de Adélia Prado é muito importante para ‘entrar’ como anexo no final da tese. A escrita, em uma madrugada do Rio de Janeiro, da parte final da tese provoca um alagamento nas minhas emoções e invade intercalando a minha escrita acadêmica com a minha experiência de vida, com a minha inscrição no mundo. Escrevi sobre os fios do bordado de Autran Dourado no memorial e retorno para marcar mais um ponto no bordado da vida: a experiência de pesquisadora. A construção da tese revela o meu percurso de estudos, as aproximações e até as contradições teóricas.

Os primeiros capítulos apresentam a estrutura da tese, o contexto político, as apropriações bakhtinianas e um estudo sobre a produção no campo da formação de professores. Os capítulos finais são compostos pelo corpo da pesquisa em diálogo com a teoria apresentada. A análise dos memoriais de formação desenvolvida focalizou a escrita de vinte e sete professoras-alunas numa perspectiva enunciativa, considerando a esfera de produção na qual a atividade foi realizada – a universidade – quanto às esferas acionadas pelas professoras-alunas para a escrita em si. Neste capítulo organizo, alguns aspectos sobre o gênero discursivo memorial de formação e busco responder à questão norteadora da pesquisa: a contribuição didática do memorial de formação na formação de professores. A partir de algumas reflexões resultantes da análise, dirijo algumas palavras aos professores-formadores, a fim de que o trabalho com os memoriais de formação possa ser ainda mais produtivo.

Os memoriais de formação

As ruínas de gêneros acadêmicos nos memoriais exemplificam um belo movimento pelo qual o processo de escrita percorre e que nem sempre é considerado na escola: a aprendizagem de um gênero. Como já vimos anteriormente, “qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003:211). Sendo assim, cada esfera de atividade, produção e circulação produzirá variedades genéricas de acordo com as suas necessidades. A escola é um espaço privilegiado para catalisar esses gêneros, considerando suas esferas, no processo de ensino da escrita.

A proposta de escrita dos memoriais pelas professoras-alunas tinha como intenção viabilizar uma relação outra com a escrita que se explicita para elas concretamente, pela via da experiência, uma nova perspectiva de linguagem. Mergulhada nas palavras de Bakhtin, concebi que “as significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto” (p. 140). A palavra sozinha não diz nada. Ela existe para o locutor

sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (BAKHTIN, 2003, p.144)

A expressividade não pertence à própria palavra: “nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (p. 144). Os memoriais de formação possuem sua própria forma composicional/tema/estilo. No elo da cadeia discursiva, eles são produzidos como resposta ao seu interlocutor – o professor-formador. Entretanto essa interlocução não se dá pelo simples cumprimento da tarefa exigida. De um modo geral, toda atividade (ou exercício, proposta, comanda, consigna) didática poderia ser considerada uma resposta do aluno ao trabalho do professor. O que diferenciará uma da outra é a relação dialógica contratada entre os interlocutores. A produção textual do aluno (cor)responde ao professor na certeza que o diálogo continuará. Bakhtin pontua a relação análoga dos discursos entre sujeitos

A inter-relação que se estabelece entre o discurso do outro assim inserido e o resto

do discurso (pessoal) não tem analogia com as relações sintáticas existentes dentro dos limites de um conjunto sintático simples ou complexo, (...) Em compensação, essas inter-relações têm analogia (...) com as relações existentes entre as réplicas do diálogo. A entonação que demarca o discurso do outro (...) é um fenômeno de um tipo particular: é como que a transposição da *alternância dos sujeitos falantes* para o interior do enunciado. (BAKHTIN, 2003:149)

Os memoriais de formação são um recurso que permite um encontro entre professores e formadores no processo didático.

Sinteticamente, a partir da análise dos vinte e sete textos, posso afirmar que o gênero discursivo memorial de formação tem uma forma composicional narrativa como tônica, marcado pelo *eu* (marca estilística) que conta, como tema central, sua história. Se o *eu* conduz o memorial de formação, por ele não estar só, a voz da academia é exigida, trazendo o curso de formação como o seu *outro*. Na verdade, vários *eus* e vários *outros* aparecem no discurso, alguns mais visíveis, outros inteiramente sutis, como nos ensina Bakhtin. Gêneros e vozes auxiliam as autoras a comporem a própria história e, quando não se autorizam a contá-la, lançam mão de alguns gêneros e vozes acadêmicas, já que é esta a esfera de circulação de seu texto. Por isso, o Memorial de Formação concretiza uma realidade discursiva que dialoga com diversas outras: o enfoque autobiográfico cria elos com outros gêneros que têm sido solicitados na academia (diários, portfólios).

O Memorial de Formação se materializa num texto escrito, e isso significa que carrega marcas sociais e ideológicas inerentes a essa modalidade de dizer. Como os aspectos profissionais são decorrentes da vida pessoal e se entrecruzam a todo o instante, as autoras relatam conflitos da sua vida (pessoal e profissional) que incluem nomes e sobrenomes de pessoas (mães, pais, padrastos, filhos, diretores de escolas, colegas de profissão, antigos professores) em situações constrangedoras algumas vezes (separações, agressões verbais e físicas). Há uma dimensão ética no que está escrito, registrado e também é público, que precisa ser observada. Vive-se num momento em que há grande valorização do *eu* e a exposição de fatos privados tem valoração pública. Basta examinar o número crescente de *blogs* e de pequenos filmes que circulam na internet expondo aspectos da vida privada e se verá a dimensão do “eu para mim” escancarada ao público. Curiosamente Bakhtin (2003), ao investigar a origem das biografias e autobiografias antigas, encontrou-a na praça pública (ágora):

foi ali que, pela primeira vez, surgiu e tomou forma a consciência autobiográfica e biográfica do homem e da sua vida na Antigüidade clássica. [...] o homem interior, o ‘homem para si’ (eu para mim) e a abordagem particular de si mesmo ainda não

existiam. A unidade do homem e a sua autoconsciência eram puramente públicas. Ele estava *todo do lado de fora* no sentido literal da palavra. (p. 252).

A autobiografia do “eu para mim” surge em épocas posteriores e, atualmente, faz-se caminho inverso, embora a ágora grega não mais exista, retorna-se para o “*todo do lado de fora*.”

O sujeito que emerge, ao narrar suas experiências, inevitavelmente manifesta sua subjetividade e embora pareça simples, essa tarefa é complexa, na opinião, inclusive, das próprias autoras. O Memorial de Formação foi também objeto de análise delas e seus registros explicitam sua valoração apreciativa sobre ele.

A contrapalavra do formador

Esta pesquisa origina-se da inquietação de investigar a contribuição do memorial de formação no processo formativo profissional do professor. Após a análise, faz-se necessário algumas respostas e, embora seja complexa, acredito ser possível vislumbrar algumas possibilidades a partir das ideias do Círculo de Bakhtin.

Um caminho possível para elaborar algumas respostas é se aproximar do que Bakhtin escreve sobre a autobiografia. Ele afirma que “a narração sobre a minha vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 2003:139).

Há diversos trabalhos sobre narrativas *de si* ou *sobre si* e eles parecem concordar com a necessidade de reflexão a partir da rememoração. Souza (2006:14) sintetiza esse processo: “a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*.”

E continua o autor:

É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (p. 14)

A reflexão ou metarreflexão parece existir no movimento de o sujeito autoescutar-se, autonarrar-se. Em alguns memoriais observamos este movimento através da construção textual. Na construção da narrativa apresentam parágrafos em que os sentidos estão subentendidos, confusos. Muitas vezes parece falar com ela mesma inserindo pronomes demonstrativos sem o referente anterior.

FRAGMENTOS DOS MEMORIAIS

Este fato é algo muito marcado por minha mãe e meu pai e tenho certeza que esta ação de meus pais influenciou de forma crucial na minha relação com a escola, pois sempre a percebi como algo que deveria fazer parte da minha vida. (NORMA, 2008)

Esta é a inquietação que me fez buscar este espaço para aprofundar sobre estas questões: o processo de formação e a prática profissional, legitimando esta prática através do registro reflexivo feito pelo professor. (BELA, 2008)

Vale afirmar, entretanto, que isso não é indicativo de desconsideração da existência do interlocutor nas condições concretas de produção do discurso. Sendo o conteúdo temático fundamental do discurso a vida em si, faz parecer que o sujeito coloca seu olhar sobre si mesmo.

Outro aspecto que contribui para as respostas ao objeto da tese é a ideia de conscientização social. Para Bakhtin ela é fundamental para o processo de conhecimento *de si* na narrativa da própria vida. No livro “O freudismo” o autor russo relaciona a suposta neutralidade científica com o psiquismo individual.

A neutralidade científica também é impossível em termos sociológicos. Ora, não se pode acreditar nem na mais *impecável sinceridade subjetiva* das concepções humanas. O interesse de classe e a ideia preconcebida são uma categoria *objetivamente* sociológica, que nem de longe é sempre conscientizada pelo psiquismo individual. Mas é justamente nesse interesse de classe que reside toda teoria, todo pensamento. Porque se o pensamento é forte, seguro e significativo, tudo indica que será capaz de trocar certos aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, de ligar-se à posição central desse grupo na *luta de classes*, ainda que o

faça de modo inteiramente inconsciente para o seu criador. *A força da realidade, da importância das idéias, é diretamente proporcional ao seu fundamento de classe, à possibilidade de sua fecundação pelo ser econômico-social de um grupo.* Lembremos que as respostas verbalizadas são uma formação genuinamente social. Todos os outros elementos constantes dessas respostas são elementos de uma consciência precisamente *de classe* e não de uma consciência *individual*. (BAKHTIN, 2007:22)

Essa longa citação permite sinalizar a compreensão de Bakhtin a respeito da consistência social da consciência advinda da luta de classes. Estabeleço uma relação possível entre a reflexão bakhtiniana e o pensamento marxista: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência” (MARX, 1974:136).

A questão que se apresenta é fundamental nesta tese porque busco enfrentar a tensão existente entre o trabalho docente fundado na emancipação humana e as exigências de um sistema de ensino capitalista. A educação institucionalizada serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada". (MÉSZÁROS, 2001:11)

O falseamento desta questão com a suposta igualdade de oportunidades para as distintas camadas sociais contribui para a impossibilidade de uma escola pública de qualidade numa sociedade, cuja base é a exploração do trabalho das classes populares.

O atual apagamento compulsivo do discurso político nas bases da formação pedagógica contribui sobremaneira para o projeto de sociedade de consumo, da comunicação, cujo dizer é apartado de seu fazer responsivo.

Afiliar-se à defesa de uma compreensão de linguagem historicamente situada em tempos pós-modernos não é uma tarefa fácil, visto que hegemonicamente o discurso veiculado é justamente o da volatilidade das palavras, do tempo e do espaço narrado. Um dos muitos limites deste trabalho é, justamente, o de não aprofundar a reflexão acerca das

contradições entre a compreensão de linguagem bakhtiniana e os atuais e hegemônicos discursos de formação circunscritos na pós-modernidade. .

Dessa forma, a utilização dos memoriais de formação como recursos didáticos em espaços formativos que esta tese defende se sustenta primordialmente na construção de um projeto social contra hegemônico, cuja relevância na formação de professores sustenta-se por propiciar ao sujeito a oportunidade de fundar novos sentidos para suas experiências, aqui amparada pela perspectiva benjaminiana. Se reflexão é fundamental para a experiência, o Memorial de Formação é uma oportunidade singular de o sujeito refletir sobre o vivido. Todavia, ele parece ser mais do que isso, já que, como sentencia Bakhtin: “a narração sobre a minha vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida.” (BAKHTIN, 2003:139). O Memorial de Formação, então, é um modo de reflexão sobre a experiência e também de conscientização da experiência. A ‘visão’ de que nos fala Bakhtin e as próprias professoras-alunas quando dizem que o CESPEB propiciou-lhes um ‘novo olhar’ é materialização linguística do processo de dar ‘novo/outro’ tom para a experiência. Também quando Mészáros (2001) sustenta a necessidade de se fazer um novo projeto educacional na contra hegemonia, há a crença de que a reflexão é importante, mas precisa de um outro componente (criticidade, neste caso) que, em termos bakhtinianos seria uma forma de re-acentuação. Assim, o Memorial de Formação é um importante instrumento na formação de professores porque mais do que o registro de um processo reflexivo é o registro de ‘re-acentuações’ de uma vida.

Nos memoriais de formação, assumir-se autor é inevitavelmente assumir-se professor, já que vida pessoal e profissional se entrelaçam na sua constituição. Portanto, se é no posicionamento autoral que é possível vislumbrar o professor, que se instituiu no momento único da enunciação, assumir-se autor é crer que o *eu* tem muito a dizer e, por isso, não precisa do *outro* para se dizer. Ao contrário, o *outro* está a seu dispor, será citado conforme as necessidades do *eu*.

Quanto mais o *eu* aparece no texto, assume a autoria do dizer, mais palavras *suas* estarão no enunciado. Quanto mais o *outro* domina o texto, menos o *eu* aparece, mais subjugado está pela palavra do *outro*, mais dependente da palavra do *outro*. O processo de autorizar-se a dizer, um percurso de autoria no qual o *eu* é soberano revela mais do que reflexão sobre si mesmo, revela posição diante de si e do outro, além de uma compreensão de que “é apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato responsável e real” (BAKHTIN, 2010:44).

Para finalizar, algumas contrapalavras

Perante tudo o que já foi exposto, muitas vezes de forma apaixonada e outras tantas, de forma cautelosa e até hesitante, parece-me razoável propor algumas ações e/ou recomendações de ordem pedagógica para a utilização dos memoriais de formação em espaços formativos universitários. Contudo queria que essas palavras assumissem um tom de contrapalavra às palavras das professoras-formadoras, deste grupo de investigação especialmente, mas estendendo a todas as professoras para as quais tive o prazer e a honra de ser interlocutora de suas histórias de vida profissional partilhadas em muitos e diferentes espaços formativos ao longo desses vinte anos de profissão.

Aprendi muitas lições com Bakhtin que ora apresento, mas o entendimento de que a compreensão é uma forma de *diálogo* e, por isto, é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra* fez de mim uma professora mais atenta à palavra do meu interlocutor – o aluno.

Elenco, pois, algumas ações e/ou recomendações:

- O memorial de formação pode ser um dos importantes instrumentos de formação para o processo de formação de professores, entretanto não é o único e nem resolverá, por si só, as dificuldades estruturais da formação de professores. Por isso, para utilizá-lo é preciso compreendê-lo a partir de uma perspectiva crítica da educação e uma concepção enunciativa do discurso.
- A possibilidade de utilização nas universidades é real (SARTORI, 2008), desde que inserido em um projeto curricular convergente para que não seja uma atividade isolada.
- Como nos ensinou há tanto tempo Paulo Freire: *Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*, o Memorial de Formação propicia a responsabilização do sujeito frente à sua própria aprendizagem, visto que é concebido como alguém que tem o que dizer, o que ele diz e valorado e é dito para outrem que lhe responderá responsabilmente no processo de ensino e aprendizagem.
- O formador, por sua vez, também assume um papel de enorme relevância, na medida em que propicia práticas de interação que viabilize o acolhimento da turma, o estabelecimento de vínculos de confiança para que os professores sintam-se seguros para se exporem. Os tempos e os espaços na sala serão reorientados e negociados com os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

- Outro aspecto relativo ao formador é a compreensão de que o trabalho com memoriais sustenta-se em uma perspectiva crítica. Exigindo uma filosofia de trabalho que compreenda e propicie condições aos alunos a “falarem” com seus pares, com os formadores.
- O diálogo é entendido como um princípio formador. Quanto mais falarem, mais claramente aparecem suas opiniões, suas crenças, sua forma de pensar e agir na profissão e os sistemas de referência de interpretação dessas experiências. Tanto a nossa experiência (da Universidade Federal do Rio de Janeiro) quanto a da Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem apostado no acompanhamento do formador ao longo do processo de escrita dos alunos, o qual discute processualmente a elaboração dos memoriais.
- A socialização dos escritos contribui enormemente para o diálogo, a troca de experiências e favorece a construção de vínculos profissionais – o processo de socialização possibilita o confronto e a partilha de conhecimentos, experiências e concepções.
- Uma preocupação recorrente é relativa às práticas de correção dos memoriais. O volume de escrita é grande, e os professores-formadores quase sempre têm pouco tempo para a tarefa. Outrossim, é necessária atenção para essa questão ao adotá-la.
- Sugiro que as formas de correção sejam feitas com o recurso de longos comentários a fim de dialogar com o escrito das professoras-alunas permitindo a revisão de ideias.
- Outra questão que vale a atenção é quanto à recorrente marca prescritiva que os textos assumem no início da escrita dos memoriais. Sinalizar esta questão ao grupo os ajuda a perceber-se pertencente a uma categoria profissional, viabilizando a assunção da palavra docente de forma autoral.

Dessa forma, encerro esta tese com a clareza de seu inacabamento, visto que é justamente ele que nos impulsiona para o crescimento, ao mesmo tempo em que completo um ciclo de produção, estudos e amadurecimento, expressando a minha palavra no campo que escolhi para lutar por um projeto de sociedade mais justo e democrático. A valorização do *eu*, como já falei em outros momentos da tese, não pode se sobrepujar ao *nós*. Em tempos de exacerbação do individualismo, do particularismo, da solidariedade individual de doações monetárias a programas televisivos que mercantilizam a esperança, acredito na força coletiva e emancipadora do trabalho docente voltado para a utopia freireana de assumir a história como nau das lutas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. **Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano**. In: Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. FARACO, Alberto, TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de (org.). Rio de Janeiro. Vozes, 2006.

_____. **Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas**. Cadernos De Pesquisa, N. 116, Julho/ 2002

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Alteridades universitárias na formação de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro: letramentos profissionais em constituição**. V SIGET, Caxias do Sul, RS, 2009

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **A formação continuada de professores em políticas educacionais no contexto brasileiro: o hibridismo discursivo nas interações entre universidade e escola**. Projeto de pesquisa. 2008

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação**. Belo horizonte: Ceale; Autêntica, 2004

ANDRÉ, Marli, BRZEZINSKI, Iria, CARVALHO, Janete M. e SIMÕES, Regina H.S. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

BAKHTIN, Mikhail. O freudismo. São Paulo: Perspectiva, 2007

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ee. São Paulo: Hucitec, 2004

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Estética e Literatura: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988

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

BRASIL/MEC. documento oficial da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica / MEC, de 2005. disponível no portal MEC: <http://portal.mec.gov.br/>

BRASIL/MEC/INEP documento oficial “Estatísticas dos professores no Brasil”, elaborado pelo INEP 2003. disponível no portal INEP: <http://www.inep.gov.br>

BRASIL/MEC/ PROEXT/SESu-MEC, 2006: <http://portal.mec.gov.br/sesu>,

BRASIL/MEC/ Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/ Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001 (cópia mimeo)

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

CLARK, Katerina. HOLQUIST, MICHAEL. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins fontes, 2004.

FERNANDES, Mônica Pinheiro. **Formação continuada de professores: rede de fios dialógicos tecida pela escrita**. Dissertação de mestrado, 2005 UFRJ, Rio de Janeiro

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação e Sociedade, Campinas, 2003, v24, n.82, p. 93-130, abril

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** IN: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (org). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2ee. Brasília: CNTE, 1999

GENTILI, P. & ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas.** RJ, Petrópolis: Vozes, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve.** IN: Ferreira, N. S. de A. Leitura: um conc(s)erto. São Paulo: Companhia editora Nacional (25ª COLE), 2003

GRILLO, Sheila V. de C.. **Esfera e Campo,** IN: BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: contexto, 2006

LEHER. Roberto (2003). **Para silenciar os campi.** Educação e Sociedade, Campinas, v24, n.82, p. 132-168, abril

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artmed, 2000

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003. p. 89-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente.** In: PIMENTA, Selma Garrido, *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 3. ee. São Paulo: Cortez, 2002

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Formação de professores: em busca de cenários.** Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado), UFRJ.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Recursos financeiros na nova LDB: avanços e limitações.** In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Orgs.). Múltiplas leituras da nova LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9394/96). Rio de Janeiro: Dunya, 1997. P.137-150.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COLETIVA - CESPEB

GRUPO DE PROFESSORAS PÓS GRADUAÇÃO – CESPEB 2008

Mônica: Primeiro quero agradecer muitíssimo a disponibilidade de vocês, de estarem aqui nesse momento, é um momento bastante importante para minha tese eu tenho trabalhado nos memoriais de vocês agora nas monografias. Vou começar fazendo um pedido: Assim que vocês estiverem com ela concluída, não precisa me dar em papel, mas se puderem me mandar com as correções que fizerem e tudo mais, seria ótimo se vocês pudessem me mandar a versão final.

A gente vai gravar em áudio e vídeo, mas não é pra ser utilizada em lugares públicos, a gente vai usar na pesquisa, mas no dia da tese eu não vou apresentar lá o vídeo. Essa conversa, essa entrevista coletiva, ela surgiu a partir do novo CESPEB, porque no novo CESPEB, o CESPEB 2010 eu fiquei com a responsabilidade do módulo I, do módulo onde trabalha os memoriais, como eu fiz com vocês. Na época de vocês eu dividia esse módulo com a professora Claudia Bokel e dessa vez eu fiquei sozinha com essa responsabilidade. E uma das coisas que eu usei nesse novo módulo foi um convite aos ex-alunos pra falar sobre o memorial para as alunas, pra turma nova. E essa conversa foi muito interessante porque ela surpreendeu a mim especialmente. Na época eu convidei a Flávia, a Simone Pimentel e a Adriana pra falarem dos seus trabalhos, das suas escritas de memoriais. A escolha foi puramente por proximidade, não teve nenhum outro critério pra isso. Na época elas eram minhas orientandas e a Adriana minha colega lá do Programa, então a gente ta sempre se encontrando, foi por esse motivo. E elas trouxeram uma coisa muito importante, que eu não tinha me atentado pra isso, que dizer como que começou o movimento de escrita. E isso foi assim muito esclarecer pra muitas questões que eu tava sendo interrogada na leitura mais atenta, na leitura cuidadosa do material de vocês. A minha tese vai tratar disso. Vai tratar do memorial em dois movimentos, num movimento de formação e no movimento de pesquisa que mesmo o meu próprio movimento de trabalho, e isso apareceu. Então, a conversa que a gente vai ter hoje é nesse caminho. É uma conversa que a gente ta chamando de entrevista coletiva justamente pra gente colocar na roda essas impressões, esses percursos que a gente fez com os memoriais.

Outra coisa que eu quero falar com vocês é como eu fiz a escolha de vocês. Assim como eu fiz a escolha do grupo da graduação, a minha escolha foi a partir da forma como o memorial transbordou na vida de vocês. A materialidade desse transbordamento que de uma forma geral me parece ter sido muito interessante pra turma de um modo geral. Toda a

conversa que eu sempre tive com os outros alunos, o memorial aparecia de uma forma calorosa, enfim, tinha algumas manifestações de transformações, mas muito subjetivas. Pra vocês, de certa forma, o memorial aparece nas suas monografias. E isso foi o que me fez escolher vocês, pessoas com quem eu tinha de certa forma dialogado com o trabalho de vocês ou como orientadora, ou como leitora do trabalho da monografia. E, no caso da Claudia, não fui a leitora do trabalho dela oficial, mas eu participei da defesa e ela tem, a força do memorial é muito grande no trabalho da Claudia. Então, essas foram as minhas escolhas.

A Luiza não pode tá em função de uma questão pessoal, mas a gente, todo mundo tinha aceitado, e eu acho que hoje é um bom dia em função de amanhã todo mundo tá mais tranquilo, não ter que acordar cedo por causa do feriado. Então, gente, eu quero começar agradecendo bastante a presença de vocês e espero que a gente não se intimide com gravação e essas coisas todas. A primeira coisa que eu preciso saber de vocês ainda nessa parte mais metodológica é com relação a autorização. A gente tem uma autorização que vocês precisam assinar e essa autorização garante o anonimato do trabalho. Eu gostaria muito que pudesse não ser anônimo. Porque eu tô falando de autoria. Eu acho que de uma certa forma é um pouco contraditório a gente tratar de autoria negando o nome da pessoa. Mas, eu preciso usar o mesmo critério para os dois grupos analisados. E o grupo da graduação... E tem que ser uma decisão coletiva, se um não aceita não ganha a maioria nesse caso. A unanimidade tem que ser real. Então uma menina não se sentiu confortável com a utilização do seu próprio nome, então a gente vai trabalhar com o anonimato. Lamentavelmente, vocês não podem escolher isso.

A gente vai ter quatro momentos de conversar.

(Conversa sobre o uso do nome real e fictício na pesquisa)

Bom, pra gente agora iniciar de verdade o que eu gostaria de colocar na roda é o movimento de escrita que vocês tiveram. Como é que foi esse movimento para vocês? Eu tenho um roteirinho aqui só para eu não me perder. Ao serem solicitadas a escreverem o memorial, que preocupações, quais foram as primeiras preocupações que vocês tiveram? O que para vocês chamou a atenção em termos de preocupação: “Aí, meu Deus! E agora? Eu tenho um compromisso de trabalho, do curso”. O que passou pra vocês? Quais foram essas primeiras preocupações mesmo?

Renata: Eu tive uma preocupação inicial porque eu tinha pouco tempo de formada e de experiência no magistério e eu tinha poucas lembranças também dessa infância porque foi o início da minha vida familiar foi muito tumultuado e eu não tinha boas lembranças positivas, tudo muito conturbado. Então, eu me vi tendo de voltar pra esse momento e ficar pensando sobre isso e vê o que eu lembrava em relação a alfabetização que são coisas que eu tinha alguns apagões. Não tinha isso claro. Eu não lembro do meu processo de alfabetização. Tenho alguns flashes assim. Porque a minha vida familiar tinha uma força muito grande nesse momento, a vida escolar não. Então, eu me vi tendo que voltar a esse tempo e falar sobre minha vida naquele momento. Aos poucos eu fui tendo algumas lembranças assim. E foi uma escrita difícil. Pra mim foi uma escrita bastante difícil. Bastante. Teve algumas coisas que eram muito pessoais e doídas que eu achei melhor não colocar se não ia rumar pra outro campo, né?! E não era esse o objetivo do trabalho, da faculdade. Então, ao mesmo tempo em que eu tinha as lembranças, eu tinha que tá me policiando “não, Renata, isso é outro tipo de lembrança”. Vamos focar. Porque tem muitas coisas minhas que eu tenho apagadas mesmo. Tem algumas coisas que meus irmãos lembram e eu não tenho claro nem um pouco assim na minha mente. Então pra mim foi um momento difícil de tá lidando, com que informações eu ia tá botando. Mas, isso na primeira escrita. Porque teve depois as memórias recentes. Aí, quando foi pra eu continuar as memórias recentes aí foi mais fácil. Eu tinha um pouco, um início de história como professora, aí minha vida pessoal não tava tão presente ali. Mas, ao mesmo tempo, eu fui percebendo que algumas coisas minhas quando era criança, algumas coisas que eu não queria que se repetisse na minha personalidade em sala de aula, eu fui eliminando as poucas e fui me revelando. Eu fui entendendo algumas posturas minhas: “ai, eu faço dessa forma porque eu tenho medo disso”, “eu me organizo dessa forma porque em outro momento eu não fui organizada”. Sabe? Então, eu fui percebendo algumas coisas nesse sentido. Aí foi mais fácil, foi muito mais prazeroso esse final. Tive uma autoria como professora muito maior do que na primeira versão do memorial.

Simone W. Na verdade pra mim foi o contrário, porque eu não comecei do início da alfabetização. Eu comecei do meu trabalho. Porque quando foi lançada a questão da escrita do memorial, a lembrança da alfabetização, do tempo escolar e tudo, no mesmo dia, eu tenho isso claro, eu falei assim: “Eu não tenho nada para escrever, porque eu não tenho lembranças da escola”. E realmente, na minha percepção eu não tinha essa lembrança. E aí eu comecei a escrever do final, do meu trabalho, da minha formação, da escola normal, da faculdade e do trabalho. E aí conforme eu fui lembrando das minha práticas, dessa evolução, eu fui revisitando a minha infância. “Não, mas isso aconteceu quando eu era pequena” aí eu anotava.

“Vou escrever sobre isso” escrevia. Então, essa memória da infância eu fui montado com ajuda das memórias recentes. E assim escrevi primeiro o recente depois que eu fui pegando mais antigo. Acho até que é uma questão de preservar o que tá lá no passado deixar lá no passado. O que tá mais fresco é mais fácil de escrever. Mas, aí depois, eu me lembro assim, que teve uma hora que eu queria acabar aquele trabalho. Aquilo ali tava me sufocando. E aí, assim, não era o prazo que tava me sufocando. Não era isso. Queria acabar o trabalho. E aí eu sentei, e assim, tem uma coisa que eu tenho comigo, eu coloco umas metas e eu cumpro. Eu tenho que fazer 50 páginas, eu vou fazer 50 páginas em uma semana. Então, eu coloquei “esse fim de semana eu acabo esse memorial. Aí, eu sentei, eu lembro isso claramente, eu fui escrevendo, escrevendo, escrevendo, e aí fui lembrando tudo, tudo da infância que era necessário escrever, porque algumas coisas eu não consegui escrever. Mesmo sabendo que era importante para aquela escrita ali do memorial. Mas, eu não consegui. E quando eu acabei eu tava chorando porque eu não conseguia terminar de ler. Eu lia as três primeiras páginas e parava. Não conseguia continuar o memorial. Impressionante! E aí entreguei. Não fiz a revisão. Entreguei e só voltei a ler meses depois. Eu falei “não gente eu tenho que ler esse trabalho. Eu preciso ler”. Aí eu consegui fazer a leitura. Muito interessante isso! Eu não achei que o trabalho ele fosse mexer tanto. E eu não encarei ele como um trabalho. Engraçado, que assim, quando falou, ai escrever sobre a história. Poxa, não é um trabalho, né?! É a minha história. Então, vai ser mais fácil. E não foi. Foi difícil. Foi um dos trabalhos mais difíceis, fora monografia, que tive que fazer do curso. Muito interessante isso.

Flávia: Eu tava ouvindo elas e achei engraçado porque como eu falei anteriormente eu lembro de muitas coisas. Coisas, às vezes, aparentemente mínimas e coisas grandes. E lembro como aquilo marcou na minha vida, nas minhas decisões. Então, assim, eu demorei muito para sentar para fazer o memorial. E quando eu sentei, eu fiz assim em uma noite só que eu não conseguia parar de escrever. Eu comecei a lembrar de muitas coisas e eu ia me atropelando. Aí eu precisei me organizar nas épocas pra poder conseguir ter sentido para outras pessoas, porque para mim tinha. Eu ia fazendo ligação, mas talvez pra quem lesse não. E uma coisa até que eu conversei um outro dia é que eu percebi que muitas coisas, quando eu fui escrever o memorial me constituíram como profissional. Aí eu to falando como profissional. Porque sempre tive desde cedo que queria ser professora, que queria ser assim, que queria aquilo, sempre tive muitas certezas. E quando eu fui escrever o memorial eu percebi que coisas se tornaram importantes na minha vida, em minha formação, na escola, na minha família que sempre foi muito presente. Então, eu falo muito dos meus primos. Falo

muito porque foi meu primeiro contato e eu me emocionei também quando eu li porque, “nossa eu lembro disso tudo, eu sou importante de alguma forma”. Eu lembrava o nome das professoras, eu lembrava de nome de colega e narrava fatos e situações com muita clareza. E eu achei assim um reencontro com o meu passado que não é tão longo, mas que me constituiu hoje. E eu tive mais dificuldade foi de narrar a questão da graduação porque era algo que eu queria muito e não aconteceu do jeito que eu sonhei, na perspectiva que eu tinha. Mas, da minha infância que eu fiquei muito tempo, narrei passo a passo e foi muito bom. Foi muito gostoso. Eu que a gente se reencontra com o nosso passado, percebe que é o nosso passado que faz o nosso presente e consegui separar as questões pessoais da questão profissional porque eu tava ali muito voltada para entender como, porque que eu quis ser professora? Ou em que momento isso apareceu na minha vida? Embora a família sempre teve muito presente eu sempre relatei aos fatos da escola, a fatos de educação, a fatos de conhecimento. Foi muito bom. E não li depois não. Eu li na hora, mas foi muito interessante. E eu comecei a fazer e aí eu tinha necessidade de procurar fotos para poder olhar. Foi uma pesquisa sobre a minha vida pra eu me conhecer e mesmo, pra saber porque que eu sou desse jeito.

Claudia T. Também recorri as fotos: “Mãe pega todas as fotos aí!” que ajuda, né?! Aí ela falou que pegou fotos da educação infantil... que até lembro que eu coloquei lá que até o espaço físico me marcou muito, né?! Então, assim, eu me prendi bastante. No início eu fiquei com medo. Pensei: “Meu Deus, um memorial. Não vou lembrar de um monte de coisas. O que que eu faço?”. Mas, depois que eu comecei, parece que fluiu. Sabe? Comecei e não conseguia mais parar. E aí ia meio que atropelando, fazia umas anotações porque eu tinha que falar depois, eu tô fazendo da época tal, mas já tava lembrando, não posso esquecer aquilo, aí anotava e ia fazendo. Aí o que ela falou “por isso que hoje em dia eu penso assim”. Só que isso aconteceu comigo não quando eu estava escrevendo na parte já profissional, ainda quando eu tava escrevendo a parte da infância que eu comecei a relacionar ali mesmo: “caramba, minha professora... ih, caramba, eu não gostava disso na sala, então é por isso”, eu não cheguei nem a escrever ainda a parte do profissional, aí eu até anotava depois porque aí eu tinha, na parte do profissional eu citava de novo aquilo, tanto que em alguns pontos ficaram repetitivos. Mas, assim, foi muito legal a experiência, depois no final “caraça eu consigo fazer quantas folhas?”, porque ficou grosso.

Mônica: Gente essa coisa das páginas, da quantidade de escrita, da sua qualidade, isso é uma coisa que passou também por vocês, assim, teve essa preocupação também de escrever pouco, de escrever muito, saber se precisava de tantas páginas ...

Renata: Eu achei pouco. Quando vi das pessoas pensei “Nossa vão falar ...”.

Simone W. Depois que eu entreguei pensei eu podia ter escrito aquilo, mas são muitas coisas...

Flávia: Meu Deus 15 páginas! Minha vida dá um livro.

Simone P. Meu memorial começou em 2002, porque quando eu tava na graduação, eu fiz Pedagogia por força daquela lei e tal, eu não queria fazer. Aí, quando entrei na Pedagogia, ah, vou fazer só para ter o diploma, pra cumprir a exigência e tal e, eu me achei na Pedagogia. Adorei. E eu tive uma disciplina chamada “Métodos e processos de alfabetização” e a professora tava, ia entrar de licença maternidade, e aí entrou no meio do período uma nova professora, uma colega do trabalho dela, para substituir. E ela queria conhecer a turma e não ia dar tempo de fazer todo aquele resgate, que no início a gente fez e tal, aí ela pediu pra gente fazer o memorial sobre as memórias do processo de alfabetização. Até porque depois ela tinha umas outras propostas que não cabe falar agora. E aí eu fiz. Só que só podia ter 3 laudas. Isso pra mim já é um sacrifício. Aí eu tive que limitar. E nesse momento eu fiz a catarse mesmo porque a alfabetização foi muito frustrante porque eu tinha muita vontade de entrar para escola. Eu via meu irmão maravilhado com “O Sonho de Talita”, com aquelas fadinhas e tal, quando eu entrei para a alfabetização: “Pompom, meu gatinho”. Cadê as fadas que eu queria? Não deu. Eu rejeitei aquela cartilha. Aí eu fui fazendo aquela catarse e foi o período que a minha mãe tava se separando do meu pai, então, tinha um movimento de escrita misturada: memórias pedagógicas, do movimento e memórias familiares. Aí quando eu fiz o curso de extensão Alfabetização, Leitura e Escrita do Leduc, eu tive uma nova proposta de escrever o memorial. Aí o que que eu fiz? Retomei o da graduação e fui fazendo uns filtros: “Ah, isso não cabe”. E fui acrescentado dados. Então, mais um degrauzinho. E quando eu tive essa nova proposta no curso de especialização eu fui para casa da minha mãe. “Agora eu vou fazer aquele memorial!”. E aí fui lá e foi legal porque aí meu irmão, meu marido, minha mãe, a gente jogou aquelas fotos na cama da minha mãe e ali meu irmão foi me dando um monte de informações que eu não tinha, não lembrava e a gente foi trocando. Minha mãe “Quantas

vezes eu fui chamada na escola porque você era terrível”. E ali eu fui fazendo anotações e fui para o memorial propriamente dito. E aí eu tive esse movimento que Flávia teve de ficar tentando pegar o profissional, compreendendo porque que eu fazia tantas coisas e negava tantas coisas e rejeitava tantas, tantos procedimentos porque eu comecei a fazer os links, fazer as reflexões que a gente não tem tempo de ficar... A gente não fala da gente. A gente não fala da gente em nenhum momento no nosso trabalho. A gente fica tentando refletir sobre os alunos do ano passado, com essa turma deu certo assim e tal, mas a gente não se coloca, a gente não se afasta e se vê. Esse afastamento pra mim foi importante. Porque aí eu me via a Simone criança, a Simone professora, essa releitura desses três memoriais para fazer o pós-memorial foi mais forte ainda. Porque ali eu já não era nem mais eu. Eu era a Simone professora, a Simone estudante, a Simone graduanda, então eu achei isso importante. Fazer o memorial pra mim foi fundamental

Adriana: O meu foi interessante assim algumas coisas que eu percebi fazendo o memorial... A minha mãe sempre falou, minha mãe e meu pai tem uma prática de contar as coisas. “Ah, sabe o que acontecia quando você era pequena? Ah, era assim e assado. Lembra?...” E quando a família também toda se reúne, as minhas primas, a gente também tem algumas histórias que sempre são contadas, então a gente conta muita história. E, assim, quando eu fui pra escola, eu fui pra escola muito cedo, porque minha mãe foi morar em Aracaju, e foi sozinha, e minha mãe tinha medo de eu ficar uma pessoa que não conseguisse me relacionar com ninguém e tal, trá-lá-lá. Minha mãe e meu pai falam até com poste e achavam que eu não ia falar com ninguém, impossível, né? Mas, fazer o que? Minha mãe convenceu a freira de eu estudar em Aracaju em 71. Então isso pra minha mãe, minha mãe sempre falou: eu convenci as freiras pra você ir para escola. E eu tenho as fotos da escola, o que acontecia, como foi ter ficado por lá e tal tra-lá-lá. Tem várias histórias: meu pai me esqueceu um dia na escola. E aí com essas coisas eu decidi que eu ia ligar pra eles, porque eu não tive tempo de conversar ao vivo, liguei pra eles e conversei sobre isso. “Mãe o que você lembra aí da minha infância? Fala coisas aí!” Assim, alheiatoriamente, sem que eu dissesse pra que que era, porque era. E aí minha mãe sempre fala da minha entrada, minha mãe fala do meu sorteio na escola pública, porque eu fui sorteada para fazer o Jardim de Infância. Eu fui o Jardim de Infância em vários lugares. Porque a minha mãe, depois que eu fui pra escola a primeira vez, eu nunca mais sai da escola. Eu fiz toda a Educação Infantil que a minha mãe pudesse imaginar e minha mãe achava que isso que era importante. Então ela fala da minha entrada na escola, de todas as educações infantis que eu fiz, ela fala do sorteio na escola pública, né?! E ela fala da minha, em alguns

momentos: “Às vezes você não queria nada! Ficava tão preocupada de você não ser ninguém.”. ela falava isso. E meu pai, assim, meu pai com menos lembranças, falou de novo da entrada na escola de Aracaju. Eu falei com eles pelo telefone, separados, no mesmo dia pra eles não se falarem, né? Porque meus pais são separados, mas vira e mexe eles se falam, então podiam comentar e eu não queria que eles comentassem. Meu pai fala de novo da entrada. Fala que eu estudei numa escola pública muito boa, que lá era o melhor lugar, por isso que ele não se preocupava em pagar e a decepção quando eu decidi ser professora. E aí ficou muito decepcionado. Aí ele: “Você tá fazendo isso até hoje. Eu já te falei que você tinha que largar essa vida. Você tinha que fazer Direito. Fica se perdendo nesse lugar”. E eu falei: “Pai é isso a vida!”. E assim isso é uma coisa que na verdade eu percebo que me constitui. A escola pra mim era fato, não tinha possibilidade de não estar. Minha família acreditava que aquilo era bom. E o desafio de ser professora, porque aí foi que meu pai disse: “Tá bom você quer ser professora, então seja a melhor que você conseguir”. Aí, isso é como se fosse assim: “Você tem que dar certo minha filha. Mostra!”. Entendeu? Então, isso é uma coisa que me move. E realmente, eu nunca mais, aí tirava as maiores notas no Instituto de Educação, isso eu lembrei fazendo o memorial. Eu não coloquei, mas eu tirava as melhores notas, minha mãe não acreditou que aquelas notas eram minhas. Tinha três Adrianas. Ela: “Você é qual?”. Sou essa daqui. Aí, ela via lá, ficava toda desconfiada: “Não acredito”. Não acreditava que aquilo fosse verdade, que eu ficasse o dia inteiro no Instituto estudando. Porque eu, realmente, no Ensino Fundamental eu não queira nada. Eu fazia o que eu achava necessário, o que a escola falava, se era pra tirar cinco, tirava cinco. Às vezes eu errava, tirava 4,5. Né? Porque dá errado. E uma questão que eu achei interessante no memorial, foi o seguinte, e aí é até aquele papo que a gente tava batendo no início. A questão da identidade. No memorial eu percebi que eu tenho uma identidade de coordenação pedagógica, eu não sou mais professora. Sabe? Isso foi uma questão que, foi até meu papo com a Mônica, a gente teve uma conversa que não tinha nada a ver com a aula, conversando questões e aí fazendo o memorial eu falei “eu não sou mais professora”. E isso pra mim era uma questão muito difícil de enfrentar. “Como eu não sou mais professora?”. Sabe? Ser professora é ruim? Não, tá num outro lugar que não é melhor nem pior mas é diferente, né? E o memorial eu decidi fazer marcando algumas coisas. Então eu marquei a minha entrada na escola. Eu marquei essa ideia do sorteio. Eu marquei meu processo de alfabetização. Marquei minha entrada no Instituto de Educação. Fui marcando e tentando relacionar isso com as coisas que eu tinha estudado na vida. Porque aí eu fui entendendo determinadas situações. Porque que também hoje eu tenho todo esse percurso,

toda essa história, um monte de experiências e tal, que faz um monte de coisas, você vai entendendo porque que você faz assim.

Simone P. Meu memorial eu fiz assim: “A tia Simone antes do curso de Pedagogia” e depois “A professora Simone”. Isso pra mim é muito marcante. Depois da graduação meu trabalho em sala de aula mudou totalmente. Principalmente, em relação a alfabetização. E depois quando eu retornei em 2006 com uma turma de alfabetização, porque eu só tava com a Educação Infantil, e aí fui em 2007 pro Leduc, então isso, ainda mudou, ainda mexeu muito mais comigo, com as minhas concepções, com as minhas convicções. Eu tinha todas, eu sou leonina, sou muito convicta que eu to certa, que eu to fazendo o melhor. É difícil me tirar da minha certeza, mas eu estou aberta a mudanças. E eu vi o quanto eu precisava estudar.

Adriana: Eu fiquei pensando também que eu achei que assim é realmente eu acho que é um enfrentamento muito, muito, não diria pesado, porque não é pesado de ser triste, mas é um enfrentamento. Você está se deparando, tá buscando fazer uma reflexão sobre o seu processo e isso na verdade é uma questão que muitas vezes pode ser bastante dura. Porque você não se dá conta daquilo que você tava vivendo. Pra mim foi bastante duro lidar com isso. Aquilo não tava sendo, eu já não dava mais aula, então, que professora é essa? E eu tinha um monte de coisa guardada em casa. “Não porque se eu voltar pra sala. Não porque se eu voltar pra sala”. Eu tinha uma caixa. E minha mãe falou”Minha filha se você voltar a gente compra outro. Joga fora.”. Aí eu “é, né, mãe!”. “É minha filha a gente junta, compra tudo de novo”. Minha mãe falou isso pra mim, aí eu falei: “É mãe. Vou jogar fora”. Eu joguei fora. Era umas revistas, uns negócios, umas canetinhas. Na verdade não é o material em si, mas o que o material me traz. Então, porque que você fica ali? Eu achei assim. Isso que a Simone falou, eu também não vejo assim como um trabalho. Não vejo como um trabalho o memorial. Sabe? É uma coisa impressionante. Como é que o memorial pode me ajudar a identificar, a conhecer as minhas identidades.

Mônica: Se não é trabalho, é o que? Não é um trabalho, o que que é pra vocês?

Flavia: Eu acho que de início, pelo menos pra mim, era um trabalho. E eu comecei assim, aí vou ter que fazer isso? Eu vou ter que escrever. Mas, pois você percebe que não, você dá um outro sentido aquilo ali. O que pra você antes era um trabalho, passou pra mim a ter um

significado. Porque aí eu queria encontrar. Queria me encontrar naquilo ali. E aí não é trabalho.

Adriana: Porque a gente tem um rótulo: Trabalho como atividade, tarefa, tem que fazer.

Claudia T. Então, quando você vê que não tá sendo chato não tá sendo nada.

Adriana: Eu nem colocaria como chato não. Colocaria como uma tarefa mesmo. A tarefa de fazer. Aquele trabalho lá que a Lud deu das relações do Bakhtin. Benjamin, o Bakhtin e o Vygotsky. Isso é trabalho. Ah, foi Patrícia isso! Isso é trabalho. Eu achei bacana fazer. Agora esse trabalho, esse texto que, eu chamaria esse texto. Pra mim o memorial é um texto narrativo da minha identidade profissional.

Mônica: É interessante a gente pensar, somos todas professoras, ocupamos diversos lugares na escola. Quando a gente fala trabalho, me remete a ideia do trabalho escolar. Então, por isso que eu provoquei: Porque trabalho? Aí a Flávia traz essa questão do sentido. Então, será que existe trabalho na escola que tenha sentido?

Simone W. Eu acho que nem é a questão de sentido. Eu acho que às vezes ele passa pela obrigatoriedade. Claro que era uma obrigatoriedade fazer o memorial, afinal de contas ele fazia parte do primeiro trabalho, do primeiro módulo, do módulo I. Então, era um trabalho, nomeado por vocês como trabalho. Mas, assim, eu não me lembra de me reportar ao memorial como trabalho. Eu sempre falei memorial e os outros eu falava o trabalho do módulo IV, o trabalho do módulo III. O trabalho do módulo II. E eu não falava trabalho do módulo I. Eu falava o memorial é do módulo I. Aqui o memorial. Adriana até falou: “Nossa mais que organização desse caderno”. Você lembra disso? Não é que aqui tem todos os trabalhos de cada módulo. O módulo I é o memorial. No módulo II trabalho tal, no módulo III trabalho tal e tava escrito assim.

Claudia T. Eu também falava memorial, mas mesmo falando memorial inicialmente pra mim era um trabalho. Aí, depois é que eu fui me encontrando, tive um certo prazer, vi essa coisa toda do desafio de lembrar de tudo. Aí eu já não encarei bem como um trabalho. Mas, apesar de também falar memorial eu via como trabalho no início.

Renata: Eu como trabalho e ainda tinha outra coisa: as observadoras em sala de aula. “Ih, pronto. Ela tá me olhando. Vou escrever aí ela vai ler”. Quando a Mônica ficava lá quietinha olhando? Depois eu relaxei, mas no início. “Aí, meu Deus. Não sei se falo ou se não falo”. A gente tá sendo observada. A gente ficava falando assim: “Olha, alguém tá olhando de novo”. Estávamos sendo observadas. No memorial foi além de observada tinha que escrever o que eles não tão observando, aquilo que já foi. Eles vão me descobrir. Era uma coisa assim “Ele vão me descobrir. Eles vão conhecer a minha história”. Quando eu vi que você leu o meu, eu falei: “Ah, agora ela sabe da minha vida toda”. A sua resposta, a carta, você podia ter escrito mais. Poxa...

Simone W. Eu fiquei triste com isso. Porque não recebi carta e eu adoro carta. Eu queria ter recebido uma carta. Não foi ela que leu o meu. Tinha muita coisa escrita mas não era carta.

Renata: É porque eu sou muito fechada assim. Entendeu? Até uma das coisas que ia falar, ah você escreveu pouco. Aí, depois a Lud viu na minha apresentação da monografia agora, achei a Renata muito fria na escrita. Eu sou uma pessoa fria. Essas outras vezes, eu sei como eu sou, coisas que eu tento dar conta, até são coisas que em sala de aula eu era pouco carinhosa e hoje eu tento ser mais. Essas outras falas assim me ajudam também a tá me revendo, mas, tem uma angústia inicial por esses fatores.

Adriana: Sabe uma coisa que achei interessante que aconteceu do memorial, acho que a gente ficou um tempo falando dele. Eu tô lembrando aqui as aulas. A gente ficou um tempão falando dele. Virava e mexia não era aula de, mas se a Mônica aparecia: Mônica e o memorial. A gente falava pra caramba. Eu me lembro disso e eu acho que... A gente tava sabe, naquela sala apertadinha ainda. E eu me lembro que a Úrsula contou, a gente trouxe as fotos e a Úrsula contou a entrada dela pra faculdade. Cara ela chorou.

(?): Tava no primeiro ou segundo dia.

Adriana: E ali eu achei que na verdade trabalhar com o memorial, propor isso aproximou a gente. Tipo assim, você se sensibiliza com o outro.

Simone P. Você deixa uma porta aberta. É como se você convidasse o leitor e todos aqueles que estão ouvindo a você comentar, nós todos, eu pouco tive contato com a Renata e agora

mesmo assistindo a sua apresentação da monografia, a sua defesa, eu não consegui me aproximar tanto quanto agora. Através do memorial eu estou entrando, eu estou sendo convidada por você, porque você está, a conhecer você com uma sensibilidade que durante as aulas eu não tive oportunidade.

Renata: A Lud tava na França, e caraça. Sabe? Tinha uma coisa assim de uma outra pessoa longe lendo tudo também. Gente!

Mônica: O olhar do outro às vezes é forte pra gente. As cartas surgiram justamente porque a Lud tava fora. A Lud, a gente trabalhava com os memoriais. O compromisso de leitura era meu e da Claudia, mas a Lud entrou na roda, e como ela tava longe, como que ela ia falar com quem ela tinha lido? E aí ela fez umas cartas e me mandou. Aí eu falei “Ah, eu vou fazer isso também!”. Achei o máximo! E na minha turma da graduação eu também fiz isso e incrível como também apareceu na roda da graduação, a importância das cartas. Porque a devolução, minha resposta enunciativa pra vida de vocês foi “como é que eu vou fazer? Corrigir o memorial?”. Volte aos 15 anos e... De que forma eu poderia dizer para vocês.

Adriana: E você sabe que hoje em dia a gente participa de grupos, grupos estranhos. Não to falando nem do grupo do trabalho, mas sei lá, vai participar de um curso coisa e tal. Você vê que muitas vezes as pessoas que estão na frente do curso se elas tem preocupação das relações, elas criam estratégias para que aquela relação se estabeleça. E eu fiquei pensando no memorial que isso se estabeleceu. De um jeito, que logo de cara a gente se afinou, mesmo que não fosse mais próximo ou mais distante, mais próximo de alguns, mais distantes de outros, mas o clima daquela turma era muito legal. E eu não sei se isso seria forçação de barra demais atribuir ao memorial, mas acho que ele foi um grande facilitador, de possibilitar isso. Porque você tá ali colocando os sentimentos e as pessoas, cada um falou de coisas ali muito íntimas, muito difíceis de dizer.

Simone W. Na verdade a gente se expôs o tempo todo no curso. A gente não teve o temor de se expor. Se sentia a vontade. Às vezes com um pouco mais de prudência.

Flávia: Inclusive no meu memorial do final eu coloquei isso. Eu me intimidei muito pelo fato da realidade do meu trabalho ser diferente de todo mundo, pelo fato de todo mundo ser muito mais velho que eu. Então, assim, eu me coloquei, mas aí fui eu, numa posição mais de

expectadora do que de falante. Diferente do que eu sou em qualquer outro espaço, em casa, no trabalho, ou em qualquer outro curso. Hoje eu me sinto mais à vontade de falar do que naquela época.

Renata: Mas eu também, mas no meu caso foi pela falta de experiência. Todo mundo sabia muito e eu não tinha pra falar.

Flávia: E isso era angustiante porque a minha vida toda, na minha família sempre me colocaram assim: “A pessoa que vai dar certo”. Não que ali eu me sentisse não dando certo, mas, nossa existem pessoas que ao meu ver estão mais capacitadas do que eu. Quando a Adriana falava, eu ficava extasiada. Eu queria falar, mas ela falava e ficava tão poético, tirava as palavras da minha boca. Mas, não é você.

Mônica: Não havia uma intimidade, um reconhecimento.

Flávia: Ah, o que eu vou falar ela já falou tão bem, que não vai ser muito interessante. E essa questão do memorial, dos outros trabalhos, a questão da confiança. Todos eles eu entregava a Mônica. E eu fiquei muito feliz quando foi ela que leu o meu memorial com a carta. Eu achei que ela realmente me conheceu naquele momento. Ela fez alguns comentários que eu pensei nossa parece que eu conversei com ela antes de entregar. A minha necessidade de sempre recorrer a algum autor pra falar alguma coisa que eu tava pensando. Me lembro até da frase que ela colocou, não dessa forma, mas que se eu pegasse emprestado a fala de alguém e ela passasse a ser minha de tanto que eu me apropriava daquilo. E eu achei aquilo muito interessante. E eu comecei a prestar atenção nos meus escritos que eram sempre assim.

Adriana: Você está falando super bonito Flávia!

Flávia: Mas é porque eu não falava antes. Aí eu acho que a partir do momento que é pra gente se conhecer mais e a te mesmo a questão da Mônica ter me orientado, eu tinha algo para dizer. Hoje, fazendo esse movimento eu percebo que eu poderia ter me colocado mais. Porque talvez as pessoas, eu achava que as pessoas não queriam me ouvir, ou não era necessário me ouvir, mas eu só ia saber disso se eu falasse. Até quando eu fui me apresentar e você falou, Nossa você falou muito bem, aí eu pensei assim eu não fui diferente do que eu sou eu fui diferente lá, porque aí eu me calei. Mas foi um crescimento. Naquele momento talvez era

necessário que eu fizesse isso, até para aprender mais. Quando a gente fala muito, e isso eu já ouvi uma vez, a gente escuta pouco. E eu queria escutar.

Adriana: Também acho que tudo é processo.

Simone P. Ah, mas a fala também organiza. Você falando...

Flávia: Naquele momento, eu nunca fui assim na minha vida toda e não sou, mas naquele momento...

Adriana: Mas eu acho que tem uma marca que eu acho altamente cruel. Não sei se vocês vão concordar. Eu pensava isso quando entrei. Ter muita experiência no magistério é algo que te dá um status. Então, tenho 25 anos. Hoje porque não é mais com 25, mas quando eu entrei, “Ah eu tenho 22 anos de magistério. Que é você?” Eu escutei muito isso no início da carreira. Eu tenho trauma daquele negócio dos 25. Tá chegando e ao mesmo tempo você pensa “E aí? O que significa simbolicamente falando?” E aquele lugar que as pessoas começam a te colocar. Isso eu acho que é muito ruim. Sabe por que? Porque eu acho que assim eu tenho 20 anos de magistério, né? E aí nessa ideia eu tenho que escutar você. Porque você tá falando de um outro lugar que eu não vivi que eu não sei qual é. E isso na verdade é uma troca mesmo. A gente fica falando parece o lugar comum, mas realmente prende, porque realmente vai falar coisas que eu não sei. E não é porque eu to lendo Bakhtin que eu vou saber, entendeu? Não é isso que vai justificar. Mas é necessário se ouvir. Às vezes as pessoas não tem escuta, não tem na verdade um espaço de escuta. Porque a Flávia acabou de chegar, ou porque Adriana já sabe tudo. Aí vão categorizando as pessoas. Adriana sabe tudo, você não precisa falar nada pra ela. E quem disse que eu sei, né? A Flávia não sabe nada porque acabou de chegar. Quem disse que isso é verdade?

Flávia: Não eu acho que ali era aquele momento pra mim.

Adriana: Não eu não tava nem colocando assim diretamente, mas eu acho que isso permeia as nossas ações no magistério porque são da escola.

Flávia: Mas eu tô querendo dizer que assim nunca pensei sobre isso porque nunca passei por uma situação dessa. Entendeu? Então, era meio... Eu era a única de Mesquita. Tinha pessoas

que nem sabia onde era Mesquita. Era agonizante. E vinha todo mundo: “Porque no Rio...” Eu ficava assim... A maior parte ali ou era do Rio e de outro lugar, ou era só do Rio. E eu não tinha ninguém. É tinha Caxias.

Simone P. A gente tava falando dos processos que a gente faz dentro da escola, você pode ter sentido, mas eu acho que você já foi, talvez assim, baixada tem esse estigma, não?

Flavia: Não, porque eu comecei a conhecer a baixada a medida que eu fui trabalhar lá. Eu não conhecia, mas as experiências mesmo que eram trazidas, teve um momento, quando mudou, aí falavam muito da nova metodologia do Rio. Eu me perdia a medida que aquilo pra mim não tinha significado, eu não tava vivendo aquilo.

Simone P. Ah tá! Entendi.

Mônica: Tava descontextualizada. É interessante a gente pensar no movimento que a gente tá fazendo. A gente tava falando do memorial, nas preocupações que a gente teve ao iniciar a escrita e aí a gente chegou no curso. De uma certa forma avaliando o curso. Por que será que a gente fez isso? Será que tem a ver o curso com o memorial? O memorial fez a gente...

Simone P. Esse foi o movimento que a gente fez. A gente foi e aí o pós-memorial foi para avaliar o curso, resgatando o memorial. A gente seguiu aqui esse mesmo percurso.

Adriana: Eu acho que o curso, ele buscou tirar a gente do lugar. Ele tava falando com sujeitos. Sabe? Tá falando com a Simone, com a Flávia, com a Renata, falando com pessoas. Eu me lembro que a gente teve a preocupação do crachá que isso não é prática na universidade. Na universidade não é prática você ter preocupação com crachá. Teve o crachá para tentar memorizar, o café, vamos trazer um biscoito, né? Tá se falando de pessoas.

Simone W. Você lembra da apresentação, que teve um dia que a gente teve... não, a gente não se conhece ainda, tem que se apresentar. E já tinha começado o curso, já tinha um tempo. Ah, eu ainda não sei o nome de todo mundo. A gente precisa se apresentar. Quando a gente se apresentou, a gente passou a chamar um ao outro pelo nome.

Adriana: E também depois que a gente mudou de sala, tinha espaço, via todo mundo. Acho que o curso tem uma grande preocupação com isso, com essa interlocução com um sujeito que tem nome e sobrenome. Eu penso um pouco assim. Acho que isso pra mim fez a grande diferença no CESPEB. Até mesmo pra poder hoje eu tá lá no mestrado, fazer mais sentido determinadas coisas. Quando você acabou de falar agora eu fiquei pensando lá no Bakhtin. Você falou...

E na verdade você tá falando de algo que de repente não é comum, né? Você não vê todo mundo falando isso a qualquer momento. Isso é legal pra caramba. Acho que o CESPEB tem essa característica. A Ludmila voltou de férias a gente tava num canto da sala, ela trouxe uma proposta, e ela não conseguiu falar da proposta, e a gente foi conversando, conversando, e aí ela foi percebendo que aquilo não ia e ela foi mediando, mediando, foi mediando, e aí voltou pra trabalhar a questão dos descritores do PNLB. “Não já entendi que não é isso. Então vamos lá!”. E na hora ela se refez com relação ao planejamento. Sabe? E eu gostava disso. Isso é escutar. Isso é escutar o que grupo tá falando.

Renata: Essa era uma característica forte do curso.

Adriana: Escutar o que você tá dizendo. “Então, vocês tão me dizendo que sei lá o que, sei lá o que, sei lá o que. Então vocês estão falando. Então, a gente tem que fazer”.

Mônica: E o movimento da última página, o pós-memorial, que foi o último trabalho também. Como foi pra vocês? Foi mais tranquilo pra escrever foi menos tranquilo? O que foi a mesma coisa?

Renata: Pra mim tem uma fala da Lu, da Luíza. A gente quando tava acabando o curso a gente trocava muito na escola. “Caraça, Renata. A gente é muito boa! Olha só como é que a gente tá trabalhando”. Entendeu? Porque era uma coisa que o curso tava trazendo. “Caramba olha o que a gente tá fazendo.” Caramba, a gente vibrava assim. Olha o que eu trouxe pra gente fazer com os alunos. Ninguém faz isso aqui, Renata. Na escola, a gente tem que conseguir aos pouquinhos... Tomar a direção, a gente tinha uma coisa assim.

Simone P. Eu achei legal eles permitirem que professores da mesma escola fizessem o curso. Porque eu achei que ia ter uma seleção assim um por cada escola porque era número limitado.

E eu gostei, porque gente, a gente tava trocando o tempo todo e a gente ainda tinha espaço pra trocar na escola.

Flavia: Por isso eu me sentia mais prejudicada, Mas isso na escola passou a ser um pouco perturbador. Eu levava alguma proposta para escola, e eu já tinha consciência que aquilo não era muito bacana e eu ficava me punindo. “Meu Deus, se chegarem aqui agora vão ver o que eu tô fazendo”. Uma cobrança.

Renata: Depois do curso tudo tinha que ter sentido. Sala de aula, toda escrita tem que ter sentido, tem que ter uma publicação, eu tenho que deixar claro para os alunos. Entendeu? Não é só para avaliar, não é só para atender o objetivo da escola não. A minha escola pontua, mas eu falo não, né? Procuo trabalhar dentro daquilo que o curso me trouxe e fazer o sentido da linguagem. E quando eu escrevi o segundo memorial foi muito mais tranquilo e mais prazeroso, porque eu vi que várias coisas que eu tinha visto no curso eu tava fazendo em sala de aula. Entendeu? Então foi uma coisa de, eu fui vendo a revelação de uma professora, caramba, acho que eu tô conseguindo trazer tudo que aprendi para a sala de aula e foi mais prazeroso. É um orgulho assim. Eu fui pra outra unidade então é muito ruim porque você, eu tô fazendo coisas que eu acho muito legais, sabe? Com os alunos, outras que aposto, porque quando eu alfabetizei pela primeira vez eu tava entrando no curso de extensão. Agora que eu tô alfabetizando pela segunda vez, a fiz a extensão, já fiz a pós, então dá uma segurança, você tem um norte, é outra coisa. Eu falei Lu tá tão fácil. Eu tô fazendo coisas tão legais, na escola eu não tô tendo espaço para falar isso. Até porque as pessoas me vêem com outro olhar. Em sala de aula quando eu fecho a porta. Muito prazeroso.

Claudia T. Eu me sinto um pouco frustrada por causa disso aí. Eu não peguei turma no ano passado nem nesse ano. É aquela sensação assim: “Poxa, eu aprendi tanta coisa e queria botar em prática e fiquei no vácuo”.

Mônica: Você tá fazendo o que Claudia?

Claudia T. Eu tô na vice-direção da escola. Então, de vez em quando, eu entro numa turminha quando o professor falta. Ah, o professor vai faltar amanhã. Faço um planejamento em casa, levo. Eu sinto falta ainda mais depois do curso. No início do curso eu estava com

turma de primeiro ano se eu não me engano. E aí no ano passado eu já não tava mais com turma. Então, fiquei com aquela sensação de “poxa vida e agora?”.

Mônica: E a monografia de vocês? Como é que vocês chegaram nas monografias?

Simone W. Eu não tive trama nenhum com a monografia. Foi um tema que eu adorei, que eu queria fazer, que era muito prazeroso pra mim, que era Literatura Infantil. Então, assim, eu não tive problema na escolha. Eu fui muito feliz, organizada, conversava muito com minha orientadora, então foi um processo muito fácil e tranquilo. E eu também pesquisei na escola. Então, sabe quando você faz as escolhas certas? Eu escolhi as pessoas certas que tinham um trabalho muito interessante, com a Literatura Infantil pra analisar. Então, pra mim foi super tranquilo. Não teve esse frio na barriga. Teve frio na barriga sim: “Ai, são quantas páginas? Ai será que eu vou conseguir? Ai será que vai tá dentro do prazo?” Essa questão, mas a escrita em si não foi um processo doloroso. Foi prazeroso. Muito prazeroso.

Flávia: Pra mim foi muito doloroso e ainda dói lembrar. Escolhi um tema que eu queria falar, mas que eu não tinha muito conhecimento. Então, já começa daí. Porque o querer nem sempre faz com que aquilo aconteça. E aí eu tinha uma impressão da Mônica, assim, de muita benevolência. Eu não vou escrever e ela não vai ficar falando... a ponto de eu querer desistir e brigar com ela, mas enfim ainda bem que eu não briguei. Não briguei, mas depois eu fiz as pazes. Mas, o mais interessante foi depois quando eu li. Eu acho que o crescimento foi maior do que quando estava propriamente escrevendo porque eu ainda me vi escrevendo “ah, eu to fazendo porque tenho que fazer”, mas aí quando eu li eu tive um sentimento diferente, sabe? Até, poxa eu podia ter colocado mais coisa ou nossa isso ficou legal, isso ficou bacana. Fiquei muito repetitiva e eu não tava querendo ter a preocupação quando eu tava escrevendo. Então, assim, acho que foi um pouco do processo da minha construção da monografia se deu no final não na escrita propriamente dita, um crescimento mesmo.

Adriana: Olha eu vou te falar, a minha foi uma mistura de dor e prazer. Porque pra mim foi complicado, eu tava tendo de estudar para passar no mestrado. E a Lud me orientando e perguntando do mestrado e tinha hora que ela me orientava e tinha hora que ela falava algumas coisas, você já estudou isso, você já leu o Luiz Antonio Cunha, não eu não li o Luiz Antonio Cunha mas eu tenho que ler sei lá o que, enfim. Passei para o mestrado e tal, então vamos escrever isso. Aí veio o prazer porque eu escrevi sobre o trabalho que eu faço na escola e aí isso foi assim muito bacana porque organizou minha cabeça, é isso mesmo que eu quero

estudar, quero dar prosseguimento a esses estudos, sabe? Eu acho que tem muitas coisas bacanas. A minha monografia as professoras começaram a olhar e falar assim “Você escreveu sobre isso aqui? Nosso?”. Aí têm elas lá no agradecimento, sabe? Porque eu fiz uma agradecimento, tem uma carta para cada uma, tem o nome delas todas, porque elas estão ali, aquele é um trabalho que não é meu, eu não escrevi aquele trabalho, ele é nosso, ele é um trabalho que tá ali por variadas vozes. Agora, em contra partida, eu acho que a escrita é um processo bem complicado mesmo. Pra mim não é fácil, uma coisa tranquila, não é um processo tão legal assim e eu falei com a Ludmila uma coisa que eu gostei a beça. Toda vez que eu lia, quando a Ludmila mandava as considerações, aí ela falava assim “. Concorda com isso?” Aí eu como assim eu concordo com isso? Pô ela tá me orientando. Ela sabe isso. Não, dri, vamos lá, fala. Aí havia uma interlocução. Até falei isso no grupo de pesquisa, que toda vez que eu lia eu procurava um “Tá bom. Tá ruim”, eu procurava isso na escrita dela. Aí eu terminava frustrada de ler as considerações todas que ela fazia porque não tinha “tá bom e tá ruim”. Tinha assim “O que você poderia colocar aqui? Talvez amplie isso. Ih, isso aqui não. Desconsidera isso. Muda esses parágrafos todos”. Aí, enfim, a gente conversando depois e tal, falando sobre isso com ela, aí eu falei, na verdade ela tava sendo interlocutora e eu procurava uma avaliação escolar. Porque é assim que a gente vê trabalho. Tá bom? Ou tá ruim. Nesse aqui você tirou 10, naquele você tirou 9. E eu tava procurando isso. E na verdade isso não tava ali. O que tava ali era alguém que tinha lido e que tava buscando mediar e que eu melhorasse isso. Tanto que ela falou assim: No limite do tempo, se você quiser escreva sobre isso, mas com esse limite a escolha é sua. Se vê ali ainda havia gancho pra continuar. Mas aí é limite. É sua escolha, é decisão, mas isso é uma interlocução que alguém faz. Nunca ninguém tinha feito isso comigo. Eu nunca tive ninguém fazendo isso comigo, dessa forma, só tive classificações. Você escreve mal, você escreve oralizado. É difícil porque, tá bom o que eu tenho que fazer para melhorar? Como é que eu modifico isso? O que eu faço? Como eu saio desse lugar? Ninguém te diz como é que você sai. Aí você vai ver com seus colegas que escrevem: Dri melhora nisso. Faz aquilo. Mas as vezes é uma coisa bem intuitiva, não é alguma coisa didática, de alguém dizendo e te ajudando, olha aqui tem que melhorar. A Ludmila fez isso. Tá usando aqui os conectivos, seu tempo verbal, opa! Os parágrafos estão muito longos. Tem muitos sujeitos nessa frase. Putz. Isso é uma questão bacana. Isso é conhecimento.

Simone P. Ela não fazia por você. Ela poderia simplesmente corrigir, você não acha melhor assim (som e movimento de riscar). Devolvendo.

Já que a gente tá falando de avaliação, a minha monografia foi sobre a Aprova Rio do município. A minha intenção era falar sobre a participação da família nesse processo de alfabetização. Até que ponto ela interfere, ajuda? E era essa minha proposta lá do início... Mas, aí em 2009 caiu essa bomba nas nossas mãos de avaliar, avaliar e avaliar. E eu falei, não isso está errado. Tem alguma coisa errada. Tem alguma coisa, alguma coisa não, está tudo errado. Eu sei que isto está errado, mas eu não sei porque e eu vou fundamentar. Falei com a Mônica e ela disse “não, tá tudo bem”. Tem como a gente estudar, ela me deu umas dicas e foi assim um prazer fazer, mas o meu problema era sentar. Por que de segunda à sexta eu tenho duas turmas, eu estava em 2009 com duas turmas de alfabetização. Com aquela turma formada em maio aquela turma que veio da Educação Infantil e do nada, vai para alfabetização em maio. E aí gente eu tive assim muito trabalho para montar material pra fazer joguinhos e eu tinha que fazer em casa. Então eu tinha que escrever sábado e domingo. Só que eu tenho uma família e uma marido que são muito pagodeiros, praieiros, então, sábado e domingo não vai ficar estudando, vamos sair, vamos ao cinema, vamos não sei o que, então eu tinha muitos apelos externos, então eu tinha que me dedicar a escrever mas eu também tinha que viver minha vida normal, Então eu sentava para escrever e a Mônica dizia que tava muito bom, você produziu muito, porque eu sabia o que eu queria dizer eu só fui buscar fundamentação. Então, nisso a monografia pra mim foi fundamental porque nesse processo de conclusão da monografia a minha diretora já usou pra mandar memorando pra SME dizendo que ela está indignada com o resultado da nossa escola, porque o processo de alfabetização da nossa escola tem mudado e muitas crianças vem avançando, mas os índices frios não vêm aumentando eles continuam até em declínio então tem alguma coisa errada que eles só classificam, mas eles não dão subsídios pra você tirar a escola desse status das 20 piores do Rio de Janeiro. Então como vocês podem ajudar? A gente sabe que o índice não tá legal. Eu vejo um trabalho, o processo, acompanho o processo e concordo com o que está acontecendo. Então, vocês tem que vir aqui. Quem foi? Ninguém. E continuam lá classificando, nossa escola tá lá ...

Flávia: Essas classificações são tão assim horrorosas, né?

Mônica: Então, sua monografia tem aí uma função, né? Tá tendo uma função social.

Simone P: Tem e ainda vai ter mais porque agora a gente tá tendo mais pacotes, então eu tenho material para discuti lá com as colegas. Tanto que agora o Centro de Estudos vem até com pauta. A gente tem tema para discutir.

Flávia: E se não discutir?

Simone P: Tem que mandar relatório com foto e tudo. Tô falando gente! É Big Brother! Hoje eu recebi um membro lá da CRE lá na escola olhando o trabalho. Tá difícil, tá muito difícil. Eu não sei até quando o corpo docente da escola vai aguentar. Eu não sei. Tá todo mundo pegando licença, querendo sair, querendo sair da escola e ir pra outra como se o problema fosse (coro: “da escola”) é gente, entendeu? As pessoas estão baratas. Sabe quando jogam veneno? Eu tô vendo a coisa muito difícil. E a monografia tem, eu encontro uma função. Ela não vai ficar na gaveta. Eu espero que a escola use e que alguém leia.

Renata: Minha escrita, assim, eu comecei antes. Eu sabia que eu ia, comecei a registra a pesquisa que eu fiz em sala de aula com os alunos. Então, antes de ter orientadora eu já comecei a escrever as etapas do trabalho. Então, essa parte assim, foi muito gostosa, porque eu fazia o trabalho em sala, já pontuava, começava a escrever. E o engraçado é que depois eu fui lendo e fui vendo que tinha uma base teórica ali e que eu tava fazendo tudo aquilo que eu estava estudando na faculdade. Entendeu? Tinha ali uma ligação. Mesmo em sala de aula sem tá nomeando: “Isso aqui é Bakhtin. Isso aqui é Vygotsky”. Eu tinha uma coisas assim, em nenhum momento eu vi que eu nunca fui contra aquilo que eu tava estudando. Meu processo de escrita foi muito prazeroso e também dentro da escola, de saber que isso pode ganhar outros leitores e na escola tentar mudar algumas práticas ou mostrar que pode ser de uma forma diferente. Pra mim é um prazer agora poder enviar pra escola, fazer os trabalhos, as apresentações. Foi só a parte menos prazerosa que eu achei, eu achei que a gente no memorial teve livre escrita, né? Não tinha nada muito pontuado, você estava livre para escrever no formato que você quisesse. E quando chegou na monografia eu me senti aprisionada. Pô, terei que ficar segundo nanananm... E isso é uma coisa que tira um pouco a minha escrita. Parece que eu tô tendo que escrever no formato acadêmico. Isso foi uma parte que eu não gostei e ainda não gosto tanto pra fazer essa escrita. Então, a única forma na minha monografia que eu pude fazer isso foi separar. Tem um momento em que eu relato parte da minha monografia, do meu início com a alfabetização, a outra eu relato o trabalho inteiro sem nenhuma referência ao teórico, e na outra tem toda a fundamentação teórica.

Mônica:... se a gente separa, se a gente junta, se a gente, a palavra que é nossa também não é da teoria, né? Daria uma ótima conversa, pra um ótimo grupo de discussão. Hoje não dá tempo da gente entrar nessa discussão, mas eu acho que vale muita pena, porque afinal de contas do que é feita a palavra do professor? Será que é tão separado assim? Será que quando você relata seu trabalho você também não tá usando a teoria? Mas, uma teoria apropriada, uma teoria de uma certa forma incorporada, reelaborada na sua prática. Quando a gente fala da prática a gente fala pra dentro. Enfim, acho que seria ótimo a gente conversar sobre isso, mas hoje, lamentavelmente, a gente não pode falar. Mas a gente vai começar a encaminhar nossa conversa para o fim. A Claudia acho que ainda não falou da sua monografia.

Claudia T. Vou falar rápido. A minha monografia foi prazerosa, um pouco difícil por causa de tempo, né? E começar também às vezes é difícil. Depois que a gente começa a gente vai encaminhando. Minha filha o tempo todo: “Mamãe você já terminou de escrever a monografia pra brincar comigo? E eu só enrolando ela. O meu objetivo inicial era falar da rotina de trabalho de um professor que tava ali caminhando visando o letramento. Mas, aí foi tão forte a presença dentro do grupo do memorial na minha monografia que eu acabei fazendo um capítulo só sobre o professor reflexivo. Que eu adorei. A Ludmila falou lê esse texto, esse texto, esse texto, professor reflexivo pra aprofundar essa questão de tá rememorando. E assim acabei desviando mas fui no letramento, mas esse também não deixou de ser o foco da minha monografia. Não inicial, mas no decorrer eu vi que encaminhou bastante com relação a isso. No final, coloquei sobre a rotina minha de trabalho, mas quando eu ainda tava no meio do curso, eu acho que assim o que faltou um pouco foi de repente eu tá esse ano fazendo dando aula que é para poder de repente tá de repente já teria mais alguma coisa ali naquela rotina, né? Ou tiraria alguma coisa. Então assim isso que de repente pra mim podia ter melhorado, mas assim gostei muito do curso, do resultado final.

Mônica: É interessante a gente pensar nesses transbordamentos, que foi o que a gente começou a falar. Cada uma de vocês, o memorial chegou na monografia. Por que forma, de que forma? A Claudia tá contando agora pra gente que alterou de uma certa forma o tema. Pra alguém mais isso aconteceu? Alterou de alguma forma? Ampliou, partiu do memorial, não partiu, trouxe o memorial pra escrita, não trouxe o memorial, enfim, ou ter escrito o memorial de uma certa forma contribuiu pra escrever a monografia? Essas escritas diferentes que a Renata traz que é super interessante pensar e super interessante pensar em gêneros, esses

gêneros são extintos? Quando a gente escreve a monografia se aproxima mais de um gênero acadêmico? Será que uma monografia de professor tem que ser um gênero tão acadêmico? Enfim, o que a gente pensa aí? O que a gente pode ir fechando a respeito disso, do lugar do memorial na conclusão do curso, na chegada à monografia.

Adriana: O meu primeiro capítulo da monografia, ele na verdade não tem o memorial ainda. O que eu escrevi do memorial, mas a ideia foi de eu contar o meu percurso de orientadora educacional naquela escola e aí levantar todas as categorias, né? Porque eu fiz sobre livro da vida. Fiz um livro da vida dos encontros com os professores. E aí esse livro da vida na verdade ele vai de 2003 a 2008. E aí nisso eu decidi o primeiro capítulo eu tinha que contar um pouco quem eu era, que grupo que eu estava ali. Acho que o memorial ele serviu para eu pensar que eu tinha que falar. Eu tinha que me apresentar, por que eu tô fazendo um livro da vida? O livro da vida ele não podia surgir do nada. Ele surgiu e até ele surgiu e eu falo disso, ele surgiu com a ideia clara da gente organizar aqueles trabalhos e depois é que ele ganhou esse vulto todo com a questão da monografia. Mas, logo de cara era pra organizar. Eu acho que o memorial, ele foi fundamental para eu pensar meu próprio trabalho da escola.

Simone P. O memorial pra mim foi fundamental. Porque as minhas memórias de avaliação, tudo isso que me incomoda, nesse processo de expor de classificar de, entendeu? ter de deixar de lado, por esses momentos que eu passei ou vi colegas passando, crianças como eu ficando simplesmente rotuladas, né? me incomoda. O meu memorial me ajudou muito a buscar porque que esse processo de avaliação me incomoda tanto? E aí, enfim, o memorial explicou muitas coisas inclusive porque que quis tanto ser professora, porque eu amo tanto ser professora. Não tem ninguém na minha família professora. Só eu. Mas veio. Pô, ninguém me buzinou. Aí todo mundo: “Ai, meu Deus. Você vai ser uma professorinha. Sofressora” esses rótulos todos que a gente tem. E aí todo mundo fala: Meu Deus, meu Deus. Como é que você vai ganhar dinheiro. Na minha família todo mundo tem assim pós-doutorado, doutorado não sei aonde e eu lá, nem curso de Pedagogia tinha eu tava lá dando aula e todo mundo assim, meu Deus ela gosta mesmo, parece uma cachaça, falando até hoje pra mim, isso é uma cachaça. E aí vendo no meu memorial que as influências foram os meus professores, os meus assim, as pessoas que estavam lá buscando o seu prazer e eu me identifiquei, entendeu? Simplesmente foram os meus bons professores, porque os meus eu tento... Eu lembro nome, sobrenome e tudo, mas eu tento assim, na minha prática eu tento não reproduzir. Às vezes, eu até falo isso muito com a Mônica, quando a gente percebe pareceu um ciclone, quando você

percebe você tá lá no meu fazendo as mesmas coisas. “Não, meu Deus. Vamos nadar contra a corrente”. Porque são memórias, porque você fez tanto aquilo que aquilo faz parte de seu eu e você sem querer faz com o outro. E acreditando que aquilo é o certo, mas quando você reflete, quando você fundamenta, não é. Só porque ele fez, só porque ela fez, e não me deu prazer, quer dizer que a gente pode buscar caminhos alternativos. O memorial me ajudou.

Flávia: Eu achei interessante O memorial na monografia porque eu tratei de concepções de linguagem e eu queria entender concepções de linguagem dos outros professores e aí foi o momento em que eu me lancei. E aí a dificuldade estava nas outras partes que eu me sentia mais a vontade de escrever na terceira pessoa do plural e no memorial eu não conseguia. E eu tentava escrever na terceira pessoa do plural, mas eu tava falando de mim era eu mesma.

Mônica: Terceira pessoa ou primeira pessoa.

Flávia: Primeira pessoa. Desculpa. Na primeira pessoa. E aí eu não conseguia e ficava confuso. Um hora começa com “eu” daqui a pouco eu estava com o “nós”, mas assim foi o meu momento, foi o meu espaço na monografia. Só que eu separei tanto os outros espaço para tratar dos outros eu tinha necessidade, achei interessante eu estar ali também e ai eu também me analisava de uma vez. Foi até a parte melhor de escrever, estava despreocupada se lançando, sem preocupação mesmo. E a outra escrita já tive uma preocupação com conceito em passar um conceito errado e ali não era minha vida era minha vivencia aquilo que tinha me constituído.

Renata: O meu memorial eu tinha escrito já uma parte na introdução,mas eu senti a necessidade de me apresentar, dizer quem é que tava ali. No início eu fiz o meu percurso, só o início do percurso profissional, pessoal eu não registrei. Onde eu noto um pessoal no meu memorial é no final quando eu vejo as minhas frases aquilo que eu tava tentando não fazer com o que fizeram com parte da minha vida pessoal. Então, só identifico essas duas partes assim tentativa de não fazer de novo, de não deixar que fizessem.

Simone W. O meu entrou por dois motivos: O primeiro porque também senti a necessidade de me apresentar enquanto professora e falar do meu trabalho e ai o memorial entra nas memoriais mais recentes e ele entra também porque essa discussão da literatura infantil, da importância que o professor utilize a literatura infantil no trabalho ou não. Ela veio por causa

da lembrança do memorial. Porque a literatura infantil ela não foi presente na escola pra mim. Ela esteve presente na minha família e não na escola. Então, isso ficou muito assim, me perturbou muito. Por que eu gosto tanto da literatura infantil e por que isso não fez parte da minha escola? Sabe? Isso foi parte da minha casa e eu fiquei com a questão. Não eu tenho que falar sobre isso. E aí o memorial, ele fez todo o sentido pra escrita até da construção da historicidade mesmo como é que veio esse percurso da literatura infantil dentro do Brasil e aí ajudou meio que os dois sentidos tanto para começar como para falar do meu trabalho também.

Claudia T. Só para terminar que eu não falei dessa parte, eu tive no início do magistério eu tive umas situações frustrantes como alfabetizadora, eu descobri que eu ainda não sabia alfabetizar. Então, assim, isso me incomodou muito depois eu fui até, né, conseguindo superar isso. Na prática mesmo ou através de pequenas formações e aí como isso era um incômodo pra mim e por isso eu quis falar um pouco sobre essa questão do letramento. E aí eu precisava resgatar o memorial pra tá também dizendo como que foi essa minha experiência anterior pra tá justificando um dos motivos.

Mônica: Muito bem gente. E aí? E agora? Como ficou a escrita na vida de vocês? Agora sem memoriais, sem monografias.

Simone P. Agora todo mundo na escola quer que redija os textos. Porque assim, a gente sai, não é vaidade boba, não é isso, mas você, eu acho que é assim como se você tivesse na sua mochila mais um acessório, tipo um canivete. Juro! Canivete que eu tô querendo dizer... você fica, gente é uma coisa impressionante. Você fez monografia e tal e aí você virá o leitor de todos esses escritos, de relatórios, a gente agora tem relatório de coordenação lá na educação infantil. Sabe? Mas não é assim porque eu sou melhor, não é isso. Porque todo esse processo é muito complicado. Movimento de escrita de um orientador. E as pessoas não têm essa oportunidade. Porque a escola principalmente no normal era tudo rabiscado: “Não isso não. Zero. Cinco vírgula zero. Cinco vírgula um porque você esqueceu de falar isso”. Sabe, não tem um retorno. Não tem esse processo que a gente teve. Olha aqui cabe citar alguém. Quem você poderia... Sabe? Olha isso aqui ficou confuso. Quem você poderia... Não teve esse movimento de ida de interlocução. Não tem. Então, as pessoas na hora de escrever, todo mundo tem medo, todo mundo. Em todos os campos. Dentistas, médicos.

Mônica: É interessante isso. Quer dizer, a forma como vocês receberam as correções da monografia também foi formadora. É isso que você está dizendo de uma certa forma? O diálogo que eu tive, que a Ludmila teve com os textos, que a Miriam teve com o texto de vocês.

Simone P. Nossa a Miriam foi minha leitora. Porque eu achei que ela fosse passar uma olhada. Nesse processo da monografia e no curso de extensão eu achei que ela fosse, até comentei isso com a Mônica, achei que ela fosse dá uma olhada no texto lógico, fizesse aquela leitura dinâmica e pontuar alguma coisa. Nossa, gente, foi toda. Isso pra mim foi assim, eu acho que foi uma valorização, eu me senti valorizada, eu me senti, assim, eu senti a importância do meu trabalho e a forma como ela anotou fez as colocações dela foi ímpar.

Renata: Eu senti vontade de ler a monografia da Luiza e fiquei com vontade de fazer o que ela fez. De ler os autores que falam da construção identitária do professor, deu analisar o meu próprio memorial, entendeu? Ver as marcas da professora que sou hoje. Aí eu falei não vou nem ficar refletindo sobre isso porque acho tenho que parar e estudar o meu memorial. Então me deu vontade de estudar o meu memorial, me afastar um pouco dele estudar para ver as marcas.

Mônica: Então, vão ter dois encontros importantes de apresentação de trabalhos. Um chamado “Vozes da Educação” e o outro “Diálogo sobre diálogos” e vocês poderiam pensar nisso. Dar continuidade as vozes dos trabalhos de vocês pra apresentarem. “Vozes da Educação” ele é da UERJ São Gonçalo e a inscrição é até o dia 14 de junho. E o “Diálogo sobre diálogos” é da UFF a inscrição e a apresentação do resumo é até dia 13 de junho. Então de repente podia ser um caminho para quem sabe você olhar para o seu memorial e fazer essa conversa pós-memorial. O outro de mim.

Flávia: Eu tava fazendo um curso de formação lá em Mesquita e aí o primeiro trabalho é o um memorial de alfabetização, mas eu não tive um sentimento de voltar. Queria fazer um outro e depois ver, pra eu ver assim que realmente foi importante, se o que é importante vai aparecer novamente. Aí eu pensei nisso. Não entregar ele e aí ir alterando, queira fazer um novo.

Mônica: Bom gente, pra gente fechar eu queria que cada um fizesse um comentário de como se sentiu agora né, nesse encontro como é que foi para vocês foi prazeroso não foi.

Simone W. Eu queria falar assim que eu me senti muito lisonjeada de ser chamada e assim você leu minha monografia e eu não esperava isso. Acho que a gente escreve, quem estuda e gosta de estudar, quem escreve e lê e faz as coisas que tem que fazer, não por obrigação, mas porque acredita que a educação pode ser diferente e o outro lê com um olhar que não é o seu e elogia ou critica, mas fala de um jeito que você sabe que é para te ajudar, você não espera isso e eu não esperava que você tivesse a leitura que você teve da minha monografia e me senti assim muito lisonjeada quando você me convidou para participar do grupo e eu me sinto muito a vontade porque apesar de não ser muito próxima da Simone Pimentel ou de alguns que estão aqui, até pelo meu jeito mesmo né? Que eu sou mais quieta, mais na minha eu me sinto a vontade de falar da minha prática dos meus sentimentos em relação a monografia, ao curso, ao que eu faço em sala de aula, porque eu estou entre professores que acreditam no mesmo que eu acredito e isso é um conforto, né, você não está assim na berlinda ou não está com pessoas que julgam de uma forma assim estranha seu trabalho, então eu ficou, é esse o meu sentimento. Eu até tô emocionada, mas assim, não vou chorar.

Flávia: Primeiro eu me senti muito importante. Me senti importante e assim, talvez num outro momento eu fosse ficar aflita, mas hoje eu me sinto a vontade. Então assim, o curso acabou vão ter pessoas que eu não vou ver mais, vão ter aquela imagem de mim, mas hoje eu pude me mostrar e isso pra mim é muito importante porque quando terminou o curso eu fiquei angustiada com a minha postura entendeu perante todo mundo. Também uma coisa que eu percebi na minha monografia e que eu tenho tentado ouvir isso é que algumas pessoas e a Mônica tem essa preocupação de ouvir o professor e a gente percebe que a gente tem o que falar e que o que a gente tá falando é importante não só pra gente mas pra quem tá ouvindo também. Eu percebo dentro das escolas esse esvaziamento, o professor sempre buscando alguém que fale, por ele. Ele não se sente capaz de falar sobre ele mesmo, sobre a prática ou sobre outra pessoa. Na verdade é mais um momento pra gente se expor sem medo. Então, assim hoje eu falei sem me preocupar em falar corretamente nem errar, mas em me expressar e perceber que o que eu estou falando é importante me torna também me torna importante e aí tem a questão da linguagem. E aí me modifica no sentido de perceber o que é a linguagem mesmo, entendeu? Essa construção que não é aquilo ali fechado, que não é o código, mas o que a gente tá produzindo, as vozes enunciativas.

Renata: Achei muito bom de não ter sido na faculdade. Acho que aqui tá dando pra fazer um lanche, to me sentindo muito confortável. É mesmo. Acho que quebra o gelo. Se fosse na faculdade, se fosse na sala, seria completamente diferente, mas na casa da Mônica... Puxa a Mônica faz coleção de anjinho, puxa a Mônica, sabe? Não me senti analisada com me senti com você anotando naquele caderninho. O que tem naquele caderninho? Sabe eu não me senti. Nem passou pela minha cabeça. Agora que eu tô falando que eu tô vendo que engraçado. Esse tipo de coisa que é muito legal eu falar. Você falou que a Lu não vinha, mas as outras meninas vão tá e vai ser muito legal. Me senti muito segura.

Simone P. Todo mundo sabe que eu sou muito falante, muito desinibida e tal, mas quando eu tô em auditório, eu tenho que colocar aquela sabe? estar naquele lugar de, aí eu me intimido porque eu não me identifico. Aí eu tremo, eu tenho vontade de morrer, não me lembro do que eu falei. Eu não sei se isso tem a ver com as minhas memórias que tinha arguição oral, a gente ficava em pé na frente da turma e era sabatinada “2 x 4, 5 x 2. Verbo: eu tu ele nós vós eles no verbo tal, defectivo não sei o que” e isso gente era sistemático e eu não sei se isso porque quando eu tô assim eu sou falante até demais, eu falo pelo pé, pelos cotovelos, mas quando me coloca num pedestal ou eu tenho que ficar em pé e todo mundo sentado, reunião de pais, e aqui não foi, pelo contrário, foi uma roda de conversa como eu faço todos os dias com as crianças, que, como sempre teve o nosso retorno porque a gente não falou. A gente não tava (...) vocês também se colocaram e essa troca sempre é muito importante porque é diálogo, não é monólogo e nós podemos conversar. Então, pra mim foi dez.

Adriana: Experiência interessante porque eu nunca tinha participado. Você vê lá uma dissertação, você vê lá uma defesa de tese, mas você, eu nunca tinha participado. No grupo até a gente conversou aquela ideia do início, assim com certeza eu permitiria que tivesse ali, eu acho que isso é mais uma interlocução. E como se a situação que me dá quando esses encontros acontecem, todos esses encontros que eu venho vivendo desde 2008 por tá mais sistematicamente no Leduc, acho assim, sabe quando você encontrou seus pares? Encontrei meus pares encontrei a minha turma, né? Eu acho que isso é legal. Apesar de ter um monte de coisas pra fazer, apesar de ter muito trabalho, te dá um conforto. Se eu ligar pra qualquer uma a gente vai conseguir falar a mesma língua. Isso é legal pra caramba. Eu acho que esse espaço aqui é mais um, né? A Mônica tem essa característica mesmo de deixar todo mundo bem a vontade. Você tem essa tecnologia na sua bagagem.

Simone P. Você tem esse acessório na mochila.

Claudia T. Tem gente que só de olhar você fica nervosa.

Adriana: Ela tem essa possibilidade de deixar aqui e ela vai, na verdade fazer aqui, eu acho que tem vários, material pra caramba. A gente falou um monte de coisa aqui.

Claudia T. Você tava na minha monografia, você nem fazia parte da banca, tava lá lendo, fazendo anotações e eu tava assim tranquila em relação a isso porque, não me deixou nervosa, mas uma pessoa tá lá, né? Até fez uns comentários legais e tal. Fiquei muito feliz, até comentei com meu esposo e aqui também eu nunca tinha participado, no início eu fiquei assim, “Ai, Meu Deus! Será que ela vai ficar “Fulano, o que você” (...) aí depois eu vi que não fiquei mais a vontade.

Mônica: Legal gente.

Eu agradecer demais a todos mundo de novo a participação e a disponibilidade. Pra mim também é uma honra. Acho que não existe trabalho sem equipe, sem troca, sem diálogo. Seria uma coisa totalmente contraditória da minha vida eu escrever alguma coisa pelo outro. Eu acho que a pelo outro, nem para o outro se não for com o outro. Se a gente não fizer junto se a gente não estiver do mesmo lado não for da mesma turma a gente não tem força. Já tá tão difícil né? Da gente pensar que a educação é um espaço da contra partida da contra palavra na sociedade no sentido da emancipação, tá muito difícil da gente conseguir isso. Então a gente tem até mesmo que tá junto quem fala do mesmo lugar. Então acho que é mais um momento da gente se fortalecer nesse sentido e eu espero que esse seja uma das contribuições da minha tese porque não é possível falar de outro lugar. Então, ter as vozes de vocês é muito importante, que é uma consequência de um trabalho coletivo. Então, por isso, ter você aqui, foi pra mim muito importante. Em muitos momentos fiquei muito emocionada com as coisas que vocês falam. Sou uma pesquisadora muito esquisita porque (...) esse distanciamento ele vai ter que aparecer no texto mais aqui, meu distanciamento exotópico é atravessado pelos afetos, enfim, são feitos deles também. Eu fiz aqui em função da tecnologia da gravação. Por falta de uma câmera filmadora eu não tinha. Por isso que eu escolhi aqui. Que bom que foi legal e vocês de uma certa forma também tão me conhecendo né? O memorial vivo aqui. O meu espaço e a gente, enfim, eu queria também, eu pensei nisso agora e eu acho que seria

legal de eu partilhar como vocês o meu processo de escrita. Então, eu vou organizar esse texto de hoje. Vou trabalhar, vou fazer um texto em que eu apresento vocês e eu acho que seria muito legal que eu partilhasse isso com vocês. Então, em algum momento vocês encontraram nas suas caixas, quem vê pouco a caixa de email, mas pode levar uns 15 dias porque antes dos 15 dias não dou conta de escrever. Enfim, acho que seria bom. Seria muito bom, porque eu leio tanto vocês, vocês me lerem também seria legal. Eu acabei de escrever um texto para uma apresentação na França, tô terminando um texto pra uma apresentação em Portugal, uma trabalhadeira. E é um texto de vocês é um texto desse trabalho que não é meu é, ele é um texto onde a gente tá fazendo junto. Então vou mandar pra vocês também pra me dizer, pra me responder enunciativamente. Muito Obrigada.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COLETIVA – GRADUAÇÃO

A entrevista teve início às 19:46 hs com a Mônica colocando para as meninas a questão da autorização da fala delas na pesquisa. As meninas não se opuseram, somente “1” demonstrou-se desconfortável, o que levou o grupo a optar pelo anonimato, porque todas deveriam ter a mesma escolha. Preencheram as fichas e o trabalho seguiu.

Mônica falou sobre a escolha das meninas (1, 7, 3 e 4). Seu critério foi o de que as participantes tivessem transbordado a escrita de seus memoriais para a escrita das monografias e que ecos pudessem ser percebidos ao longo das escritas.

Ao colocar a primeira questão (Ao serem solicitadas a escrever um memorial, quais foram suas primeiras preocupações?) logo as meninas se entre olharam, “1” perguntou se poderia falar, ela transmitia em sua fala a preocupação com o que escrever, como escrever e o medo dos erros ortográficos. Em sua narrativa disse que procurou nas aulas observa como a professora (Mônica) orientava outros alunos, para ver se poderia aproveitar algum direcionamento para o seu trabalho.

A partir da fala de “1”, “4” disse que também observou as orientações dadas aos colegas de classe e que, nessa dinâmica percebeu que cada trabalho seria um e que ela teria que dizer algo próprio e que principalmente, acrescentasse em sua formação e em sua escrita. Lembrou que quando a Mônica propôs a escrita do memorial ela questionou onde iria encaixar isso (se referindo ao memorial) em sua formação na faculdade e em sua vida profissional. Então, tentou pensar pelo lado prático, começou a resgatar nela como havia chegado até ali, a pensar que o momento da faculdade não era somente o estar na faculdade e ter que cumprir critérios para ser aprovada recebendo um diploma no fim, mas sim que todo o percurso de sua vida a tinha levado aquele lugar, viu que em sua constituição como aluna universitária havia um pouco de cada professor encontrado ao longo de sua vida.

Trago dentro de meu coração, como num cofre que não pode fechar de cheio, todos os lugares por onde estive, todos os portos que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero. Fernando Pessoa (1980 p. 238) – Para mim esse trecho de Fernando Pessoa resume a fala dela.

Respondendo a pergunta feita, disse que o mais difícil para ela foi articular a teoria com a prática. (Me identifiquei muito nesse momento. Ela disse que quando lia algum autor

pensava: é isso que eu quero dizer, mas ele já disse, como posso dizer agora? Vou ter que achar uma forma de dizer isso de outra maneira... Me senti mais tranquila nesse momento, achei que era só comigo que isso acontecia)

“1” comentou que fazer o memorial fez com que ela retornasse aos textos estudados ao longo da faculdade, “7” inseriu-se no diálogo dizendo que a palavra mais forte em seu memorial foi “projeção”. (nesse momento mepercebi balançando a cabeça positivamente e expressando um “é verdade, projeção aparece muito em seu texto”. Fui tocada por uma perplexidade, eu também acho que muitos professores nem pegam em nossos trabalhos, mas vi na Mônica alguém que introjetou a trabalhos daquelas alunas.) Ela nunca havia ouvido falar em memorial quando a Mônica chegou propondo à turma a escrita de um, nesse momento ela pensou: - lá vem esse trabalhinho para ocupar meu tempo.

Ao escrever o memorial se deu conta que não tinha prática na escrita e que na própria faculdade isso não era estimulado. Percebeu que sua escrita foi se afinado ao longo do processo e que esse, foi constituindo o perfil de professora que ela quer ser. (Ela foi muito sincera ao dizer que não gostava da minha prática, mas identificou que ela estava propondo um crescimento para eles enquanto alunos).

“4” complementou a fala de “7” dizendo que nas diferenças, elas se completam, se identificam. Ela também teve resistência em aceitar a proposta da escrita.

Para “3” o conflito foi com ela mesma, disse não ter dificuldade para escrever, mas que às vezes é preguiçosa, sendo que, depois que inicia a escrita ela vai embora, se preocupou também com quem iria ler depois. Demonstrou sua preocupação com as palavras não foram ditas mas que deveria ter sido dito, e que ao seu ver podem ser percebidas.

A partir dessa questão da escolha do que não dizer todas elas concordaram que não haveria como um memorial ser igual ao outro porque cada pessoa é uma pessoa e cada um é responsável por suas escolhas. (Uma coisa que achei interessante foi que mesmo sabendo disso elas compartilhavam suas escritas, foi uma composição individual fundamentada em compartilhamento, é como se elas fossem se compondo de camadas que resultaram em um produto final.)

(obs.: Para mim ela demonstrava muita firmeza na voz ao falar e expressividade facial)

Para “7” foi muito importante saber que alguém estava disposto a ouvir a voz do aluno, a ouvir a sua voz, isso a motivou a escrever mais e mais. “3” disse que até hoje escreve no seu memorial e que isso a faz refletir sobre sua prática como professora. “7” tem coisas que hoje mudaria em seu memorial por conta dos conhecimentos adquiridos e que a fazem

perceber as coisas por outra visão. (Esse foi o momento em que eu as percebi mais convictas de suas próprias convicções, da consciência do acabamento de uma etapa, mas do eterno inacabamento do ser humano e desse processo da construção das alteridades).

Ao lembrar todas essas etapas a palavra que mais veio a tona foi o “sofrimento”. Para elas o escrever foi um sofrimento, “7” percebeu nesse exercício que seu vocabulário não era amplo como ela imaginava, “4” percebeu que tinha que ler mais para escrever suas palavras. Hoje “3” vê sentido em ter feito o memorial porque ele foi o primeiro capítulo da sua monografia e a justificativa de sua dissertação.

Também para “1” o memorial é uma escolha do que se quer colocar e que ele também foi um caminho que a trouxe até onde está.

Por fim, “1” disse que ao término do memorial sentiu orgulho, alívio, uma sensação de ter cumprido um acordo, mas ficou com a necessidade de um algo mais dentro dela e a conclusão de que o ser humano será sempre incompleto.

Para “3” foi fundamental ver alguém fazer na prática o que se ouvia na teoria, disse que o melhor de tudo foi receber a “cartinha” na devolução do trabalho, sentiu-se valorizada. “7” disse que viu no memorial pronto um filho, sentiu-se aliviada. Saber que alguém iria ler sua produção para ela era muito importante, principalmente sabendo que esse alguém era a Mônica que demonstrou muito respeito pelos alunos.

A Mônica encerrou agradecendo

Anexo A – Cronograma Geral do CESPEB – Saberes e Práticas de ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA ⁴⁴

Encontros	Dia semana	Datas ⁴⁵	Descrição por módulo
AGOSTO AGOSTO AGOSTO AGOSTO AGOSTO AGOSTO AGOSTO AGOSTO			
Encontro zero Segunda feira dia 18/08			
Aula inaugural para todos os alunos:			
A FORMAÇÃO CONTINUADA de professores da Ed. Bás.			
Professora Dra Ana Maria Monteiro, diretora da FE UFRJ			
1.	Terça	19/08	Módulo 1 – Encontro 1: <i>Construindo um projeto de trabalho coletivo</i>
2.	Quinta	21/08	Módulo 1 – Encontro 2: <i>Construindo um projeto de trabalho coletivo</i>
3.	Terça	26/08	Módulo 1 – Encontro 3: <i>Construindo um projeto de trabalho coletivo</i>
Dia 28/08 1º dia de nosso II Seminário LEDUC não teremos condições de dar aula			
SETEMBRO SETEMBRO SETEMBRO SETEMBRO SETEMBRO SETEMBRO SE			
4.	Terça	02/09	Módulo 6 – Encontro 1: <i>Construindo o projeto individual de pesquisa</i>
5.	Sábado	06/09 M	Módulo 2 – Encontro 1: <i>Temas transversais 1:Família e Juventude</i>
6.	Sábado	06/09 T	Módulo 3 – Encontro 1: <i>Saberes Pedagógicos 1 – Estudos da Escola</i>
7.	Terça	9/09	Módulo 4 – Encontro 1: <i>Saberes Disciplinares 1.1: Concepções de Linguagem</i>
8.	Terça	16/09	Módulo 4 – Encontro 2: <i>Saberes Disciplinares 1.2: Concepções de Linguagem</i>
9.	Sábado	20/09 M	Módulo 2 – Encontro 2: <i>Temas transversais 1:Família e Juventude</i>
10.	Sábado	20/09 T	Módulo 3 – Encontro 2: <i>Saberes Pedagógicos 1 –</i>

⁴⁴ Este cronograma poderá sofrer alterações as quais serão divulgadas em tempo hábil

⁴⁵ Horários às 3as. e 5as. feiras, na Faculdade de Educação

			<i>Estudos da Escola</i>
11.	Terça	23/09	Módulo 4 – Encontro 3: <i>Saberes Disciplinares 1.3: Concepções de Linguagem</i>
12.	Terça	30/09	Módulo 4 – Encontro 4: <i>Saberes Disciplinares 1.4: Concepções de Linguagem</i>
OUTUBRO OUTUBRO OUTUBRO OUTUBRO OUTUBRO OUTUBRO OUTUBRO			
13.	Sábado	04/10 M	Módulo 2 – Encontro 3: <i>Temas transversais 1: Família e Juventude</i>
14.	Sábado	04/10 T	Módulo 3 – Encontro 3: <i>Saberes Pedagógicos 1 – Estudos da Escola</i>
15.	Terça	07/10	Módulo 4 – Encontro 5: <i>Saberes Disciplinares 1.5: Concepções de Linguagem</i>
16.	Terça	14/10	Modulo 4 – Encontro 6: <i>Saberes Disciplinares 1.6: Concepções de linguagem</i>
17.	Sábado	18/10 M	Módulo 2 – Encontro 4: <i>Temas transversais 2: Violência nas relações sociais</i>
18.	Sábado	18/10 T	Módulo 3 – Encontro 4: <i>Saberes Pedagógicos2: Teoria do Currículo</i>
19.	Terça	21/10	Módulo 6 - Encontro 2: <i>Construindo o projeto individual de pesquisa</i>
20	Quinta	23/10	Módulo 4 – Encontro 1: <i>Saberes Disciplinares 2.1: Oralidade e Cultura Escrita</i>
21	Terça	28/10	Módulo 4 – Encontro 2 : <i>Saberes Disciplinares 2.2: Oralidade e Cultura Escrita</i>
22	Quinta	30/10	Módulo 4 – Encontro 3: <i>Saberes Disciplinares 2.3: Oralidade e Cultura Escrita</i>
NOVEMBRO NOVEMBRO NOVEMBRO NOVEMBRO NOVEMBRO NOVEMBR			
23	Terça	4/11	Módulo 4 – Encontro 4: <i>Saberes Disciplinares 2.4: Oralidade e Cultura Escrita</i>
24	Sábado	08/11 M	Módulo 2 – Encontro 5: <i>Temas transversais 2: Violência nas relações sociais</i>
25	Sábado	08/11 T	Módulo 3 – Encontro 5: <i>Saberes Pedagógicos 2: Teoria do Currículo</i>

26	Terça	11/11	Módulo 4 – Encontro 5: <i>Saberes Disciplinares 2.5: Oralidade e Cultura Escrita</i>
27	Quinta	13/11	Módulo 4 – Encontro 6: <i>Saberes Disciplinares 2.6: Oralidade e Cultura Escrita</i>
28	Terça	18/11	Módulo 4 – Encontro 7: <i>Saberes Disciplinares 2.7: Oralidade e Cultura Escrita</i>
20/11 FERIADO zumbi			
29	Terça	25/11	Módulo 4 – Encontro 8: <i>Saberes Disciplinares 2.8: Oralidade e Cultura Escrita</i>
30	Sábado	29/11 M	Módulo 2 – Encontro 6: <i>Temas transversais 2: Violência nas relações sociais</i>
31	Sábado	29/11 T	Módulo 3 – Encontro 6: <i>Saberes Pedagógicos 2: Teoria do Currículo</i>
DEZEMBRO DEZEMBRO DEZEMBRO DEZEMBRO DEZEMBRO DEZEMBRO D			
32	Terça	02/12	Módulo 4 – Encontro 9: <i>Saberes Disciplinares 2.9: Oralidade e Cultura Escrita</i>
33	Quinta	04/12	Módulo 6 – Encontro 3 - <i>Construindo o projeto individual de pesquisa</i>
JANEIRO RECESSO / FÉRIAS			
Início de 2009 Início de			
FEVEREIRO FEVEREIRO FEVEREIRO FEVEREIRO FEVEREIRO FEVEREIRO F			
34	Terça	03/02	Módulo 4 – Encontro 16 – <i>Saberes Disciplinares 3.1: Histórias e políticas de alfabetização</i>
35	Sábado	07/02 M	Módulo 2 – Encontro 7: <i>Temas transversais 3: Debates Contemporâneos sobre Mídia e Tecnologia</i>
36	Sábado	07/02 T	Módulo 3 – Encontro 7: <i>Saberes Pedagógicos 3: Cinema e Educação</i>
37	Terça	10/02	Módulo 4 – Encontro 17 – <i>Saberes Disciplinares 3.2: Histórias e políticas de alfabetização</i>
38	Sábado	14/02 M	Módulo 2 – Encontro 8: <i>Temas transversais 3: Debates Contemporâneos sobre Mídia e Tecnologia</i>
39	Sábado	14/02 T	Módulo 3 – Encontro 8: <i>Saberes Pedagógicos 3: Cinema e Educação</i>

40	Terça	17/02	Módulo 4 – Encontro 18 – <i>Saberes Disciplinares 3.3: Histórias e políticas de alfabetização</i>
MARÇO MARÇO MARÇO MARÇO MARÇO MARÇO MARÇO MARÇO MARÇO			
41	Terça	03/03	Módulo 4 – Encontro 19 – <i>Saberes Disciplinares 3.4: Histórias e políticas de alfabetização</i>
42	Sábado	07/03 M	Módulo 2 – Encontro 9: <i>Temas transversais 3: Debates Contemporâneos sobre Mídia e Tecnologia</i>
43	Sábado	07/03 T	Módulo 3 – Encontro 9: <i>Saberes Pedagógicos 3: Cinema e Educação</i>
44	Terça	10/03	Módulo 4 – Encontro 20 – <i>Saberes Disciplinares 3.5: Histórias e políticas de alfabetizaçã</i>
45	Quinta	12/03	Módulo 4 – Encontro 21 – <i>Saberes Disciplinares 3.6: Histórias e políticas de alfabetização</i>
46	Terça	17/03	Módulo 6 – Encontro 4 - <i>Construindo o projeto individual de pesquisa:</i>
47	Quinta	19/03	Módulo 4 – Encontro 22 – <i>Saberes Disciplinares 4.3: Literatura Infantil</i>
48	Terça	24/03	Módulo 4 – Encontro 23 – <i>Saberes Disciplinares 4.4: Literatura Infantil</i>
49	Quinta	26/03	Módulo 4 – Encontro 24 – <i>Saberes Disciplinares 4.5: Literatura Infantil</i>
50	Terça	31/03	Módulo 4 – Encontro 25 – <i>Saberes Disciplinares 4.6: Literatura Infantil</i>
ABRIL ABRIL ABRIL ABRIL ABRIL ABRIL ABRIL ABRIL ABRIL ABR			
51	Quinta	2/04	Módulo 4 – Encontro 26 – <i>Saberes Disciplinares 4.6: Literatura Infantil</i>
52	Terça	07/04	Módulo 4 – Encontro 27 – <i>Saberes Disciplinares 4.6: Literatura Infantil</i>
Feriado semana santa Feriado semana santa Feriado semana santa Feriado semana santa			
53	Terça	14/04	Módulo 6 – Encontro 5 - <i>Construindo o projeto individual de pesquisa</i>
54	Quinta	16/04	Módulo 5 – Encontro 1 – <i>Saberes Didáticos 6.1: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>

21 e 23 de abril feriadados: Tiradentes e São Jorge 21 e 23 de abril feriadados: Tiradentes e São Jorge			
55	Terça	28/04	Módulo 5 – Encontro 2 – <i>Saberes Didáticos 5.1: Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
56	Quinta	30/04	Módulo 5 – Encontro 3 – <i>Saberes Didáticos 6.2: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>
MAIO			
57	Terça	5/05	Módulo 5 – Encontro 4 – <i>Saberes Disciplinares 5.2: Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
58	Quinta	7/05	Módulo 5 – Encontro 5 – <i>Saberes Didáticos 6.3: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>
59	Terça	12/05	Módulo 5 – Encontro 6 – <i>Saberes Didáticos 5.3: Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
60	Quinta	14/05	Módulo 5 – Encontro 7 – <i>Saberes Didáticos 6.4: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>
61	Terça	19/05	Módulo 5 – Encontro 8– <i>Saberes Didáticos 5.4: Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
62	Quinta	21/05	Módulo 5 – Encontro 9 – <i>Saberes Didáticos 6.5: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>
63	Terça	26/05	Módulo 5 – Encontro 10 – <i>Saberes Didáticos 5.5: Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
64	Quinta	28/05	Módulo 5 – Encontro 11 – <i>Saberes Didáticos 6.6: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>
JUNHO			
65	Terça	2/06	Módulo 5 – Encontro 12 – <i>Saberes Didáticos 5.6: Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
66	Quinta	4/06	Módulo 5 – Encontro 13 – <i>Saberes Didáticos 6.7: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>
67	Terça	9/06	Módulo 5 – Encontro 14– <i>Saberes Didáticos 5.7: Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
11 de junho feriado corpus christi 11 de junho feriado corpus christi 11 de junho feriado			
68	Terça	16/06	Módulo 5 – Encontro 15– <i>Saberes Didáticos 5.8:</i>

			<i>Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
69	Quinta	18/06	Módulo 5 – Encontro 16 – <i>Saberes Didáticos 6.8: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>
70	Terça	23/06	Módulo 5 – Encontro 17– <i>Saberes Didáticos 5.9: Práticas pedagógicas de leitura e escrita</i>
71	Quinta	25/06	Módulo 5 – Encontro 18 – <i>Saberes Didáticos 6.9: Práticas Pedagógicas de alfabetização na escola</i>
72	Terça	30/06	Módulo 6 – Encontro 6 - Construindo o projeto individual de pesquisa
JULHO JU			

ANEXO B - PLANEJAMENTO

CESPEB

Planejamento do módulo 01

Professoras: Mônica Fernandes e Cláudia Bokel

Momento 01

Fragmento 01 do vídeo – “Narradores de Javé” capítulo 01

Discussão em grupo, do vídeo

Momento 02

Apresentação e discussão de narrativas orais de professores

- Produção de narrativas
- Identidades docentes

Momento 03

Ppt 01 – parte 02

Reflexão e discussão sobre a escrita

Função/intenção/

Aspecto formador

Trabalho em grupo:

Com os memoriais em mãos, observem, analisem e comentem seus percursos de formação

Momento 04

Apresentação do slide 02

Falar sobre a escrita como recurso formativo

Incentivar a criação

Ler o conto “Lembrança” de Adélia Prado,

Proposta de trabalho para o módulo 01

Escreva um memorial em que você reflete sobre suas memórias educacionais tanto como aluna como professora. Que eventos surgem como importantes nas diferentes etapas (alfabetização, fundamental, médio e superior) e nas diferentes experiências de campo como professora na sala de aula? Narre esses eventos e considere os motivos pelos quais você se lembra deles? Como você se lembra? Que importância têm hoje? São boas memórias? Memórias ruins? Como você acredita que essas memórias podem ter afetado suas formas de ser professora? Relacione isso com o que te mobiliza/inquieta em suas práticas atuais e com a busca do curso de especialização?

Entrega: 16/09/08

Anexo C - EMENTA

EMENTA

A memória discente constituinte da identidade docente. Associação entre a teoria educacional brasileira estudada e a prática educativa escolar no processo de formação inicial. A instituição escolar: relações pessoais, procedimentos didáticos e de gestão. Registro escrito do/no estágio como instrumento de produção de sentidos essencial à formação inicial.

OBJETIVOS

- ✓ A partir da escrita do memorial discente, estabelecer relações de sentidos entre a vida escolar e o processo de formação universitária
- ✓ Associar sentidos a teoria educacional brasileira estudada na universidade e a prática educativa escolar vivenciada no estágio
- ✓ Acompanhar ativamente o processo de ensino-aprendizagem na turma de estágio levando em consideração a complexidade deste processo

PROGRAMA

1. A MEMÓRIA DISCENTE CONSTITUINTE DA IDENTIDADE DOCENTE.

- 1.1. Memorial: que gênero é este?
- 1.2. Gêneros discursivos e produções identitárias
- 1.3. O processo de escrita do memorial

2. ASSOCIAÇÃO ENTRE A TEORIA EDUCACIONAL BRASILEIRA ESTUDADA NA UNIVERSIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL.

- 2.1. Atividade prática: Inventário dos textos propostos ao longo dos períodos cursados na universidade

3. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: RELAÇÕES PESSOAIS, PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E DE GESTÃO.

- 3.1. A instituição escolar e seu discurso
- 3.2. As relações sociais desenvolvidas no âmbito escolar
- 3.3. Procedimentos de trabalho na escola: finalidade escolar ou resultado de processos coletivos? Quem são os sujeitos implicados?

4. REGISTRO ESCRITO DO/NO ESTÁGIO COMO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS ESSENCIAL À FORMAÇÃO INICIAL

- 4.1. A produção escrita como recurso discursivo e reflexivo para a constituição da formação docente
- 4.2. Exercício gradual de utilização da escrita como recurso de enunciação da voz docente e de reflexão sobre sua prática cotidiana.

- **PROCEDIMENTO DIDÁTICO**

Os encontros serão mesclados por aulas expositivas, vídeos, trabalhos em grupo e simulação de aulas, visitas culturais, participação em seminários.

- **AVALIAÇÃO**

A avaliação será composta pelo procedimento em aula, pelos trabalhos em grupo, frequência no estágio, uma auto-avaliação e um trabalho final

- **MATERIAL DIDÁTICO**

Os textos utilizados em aula e as transparências apresentadas estarão na pasta da disciplina no Xerox.

Todos os grupos deverão deixar seu material na pasta da xerox 01 (uma) semana antes para a leitura prévia pelos colegas.

- **BIBLIOGRAFIA SUGERIDA**

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda e Garcia, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: *O sentido da escola*, 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: *Professore reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, 6. ed., São Paulo: papirus, 2003

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*, São Paulo: Papirus, 2003.

Kuenzer, Acácia Zeneida. Educação, linguagem e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*, Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: *Didática, currículo e saberes escolares*, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, I.P. A. e FONSECA, M. (orgs.) *As dimensões do projeto político pedagógico*, Campinas: Papirus, 2001.