



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Luiza Alves Ribeiro

**SOBRE FIOS DE IDENTIDADES DOCENTES NA ESCRITA PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES**

Um estudo sobre cadernos docentes e Registros de Classe

**Rio de Janeiro
Junho de 2011**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOBRE FIOS DE IDENTIDADES DOCENTES NA ESCRITA PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES

Um estudo sobre cadernos docentes e Registros de Classe

Luiza Alves Ribeiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação

ORIENTADORA: Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

RIO DE JANEIRO

Junho de 2011

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



A Tese “*Sobre fios e identidades docentes na escrita profissional dos professores – Um estudo sobre cadernos docentes e Registros de Classe*”

Elaborada por: **LUIZA ALVES RIBEIRO**

Orientada pelo (a): **Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de junho de 2011.

Banca Examinadora:

Presidente: _____

Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

Prof.^a Dr.^a Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio

Prof.^a Dr.^a Raquel Salek Fiad

Ribeiro, Luiza Alves

Sobre fios e identidades docentes na escrita profissional dos professores – Um estudo sobre cadernos docentes e Registros de Classe / Luiza Alves Ribeiro. – 2011.

184 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Referências Bibliográficas: f. 172-176

1. Gêneros discursivos. 2. Identidades docentes. 3. Escrita dos professores.

I. Andrade, Ludmila Thomé de Andrade (Orient.). II Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

Dedico esta tese, primeiramente, às minhas filhas, Gabriela e Giulia, partes de mim mesma, vidas que brotaram em mim e que, ainda agora e sempre, lerarei comigo onde quer que eu vá...

Ao meu amigo Reinaldo, que reina alto, entre as estrelas...

Agradecimentos

Momento único e especial de uma tese é agradecer aos muitos outros que fizeram ecoar, em mim, palavras e pensamentos, fios e tramas da tessitura da escrita desta tese. Assim, tal como um dos objetos de estudo desta pesquisa, o Registro de Classe, peço licença para inspirar-me na obra *Diário de Classe*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2003), para compor as palavras de reconhecimento e gratidão sincera a todos estes outros que me atravessaram e me constituíram ao longo desta vivência, única e irrepetível, de minha vida pessoal e acadêmica.

Agradecimento não é ato simples quanto se imagina. Nem tampouco é possível com palavras desacompanhadas e sozinhas. É preciso viver as palavras e fazer coisas com elas para que elas também façam outras, conosco. Agradeço a (à, às, ao, aos)...

Banca examinadora, pela gentileza e disponibilidade de leitura, reflexões e ponderações das professoras Raquel Fiad, Carmen Sanches, Ana Maria Monteiro e Sonia Lopes.

Colegas, mestrandos, doutorandos e demais pesquisadores do Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ), pelos constantes diálogos, repletos de palavras outras.

Deus, princípio de tudo, luz que me ilumina, que guia meus passos e que me deu a oportunidade única de viver e amar pessoas e palavras.

Escolas que me acolheram de forma responsiva e amorosa para esta pesquisa.

Família, meu elo indissolúvel de sangue e vivências fraternais.

Sabi e Giu, minhas filhas, fios enlaçados em mim e que continuam a se emaranhar, com sorrisos, olhares, gostos, toques e palavras, em minha vida, hoje e sempre.

Horas do relógio do tempo da vida que me concederam minutos preciosos para concluir este estudo.

Irmãs, Luciana e Lucimara, apoio desmedido, disponibilidade amorosa, amizade sincera.

Gairo, amor maduro, amigo e intenso, que me faz feliz.

Ludmila, amiga, orientadora, mãe, professora, leitora de palavras responsivas, cúmplice de pesquisa e escritas. Nenhuma palavra teria sentido sem sua orientação neste árduo caminho de elaboração da tese.

Mãe, palavra doce e suave em meu viver. Seu amor pelos estudos fez com que eu sempre quisesse mais. Sem você, minha vida não teria sentido.

Neuza, amiga e secretária que preencheu meus dias, com seu trabalho e seu sorriso, para que eu pudesse escrever esta pesquisa.

Olhares atentos de meus alunos da Graduação e da Pós-Graduação que me ensinaram a ver o mundo e as palavras de formas outras.

Pai que a vida levou tão jovem e que, orgulhoso estaria, se aqui estivesse.

Queridos amigos, Juaciara, Eduardo, Eliâni, Claudinha, Huguete, Deusimar, Elaine Salazar, Robson e muitos outros, que me fazem pecar por omitir os nomes, mas de cujos gestos amorosos e amigos jamais esquecerei.

*R*elação amiga e responsiva das amigas Leduqueanas, Beth, Mônica, Cris e Ana Maria.

*S*obrinhas lindas, afilhadas mais do que especiais, Carol e Dani.

*T*odos que me fizeram acreditar que sempre vale a pena seguir em frente, mesmo quando tortuosos se fazem os caminhos.

*U*topia que me mantém viva e crédula na incompletude humana.

*V*ozes de tantos outros que carrego comigo e que, manchadas e borradas de mim, ganham novas entonações e sentidos.

*X*erazade que habita em mim.

*Z*unzuns que este estudo pode gerar...

Às vezes tenho ideias felizes,
Ideias subitamente felizes, em ideias
E nas palavras em que naturalmente se despegam...

Depois de escrever, leio...
Por que escrevi isto?
Onde fui buscar isto?
De onde me veio isto? Isto é melhor do que eu...
Seremos nós neste mundo apenas canetas com tinta
Com que alguém escreve a valer o que nós aqui traçamos?...
(PESSOA, 1987, p. 328)

RESUMO

RIBEIRO, Luiza Alves. **Sobre fios e identidades docentes na escrita profissional dos professores – Um estudo sobre cadernos docentes e Registros de Classe**. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

Os professores da rede municipal carioca atualmente têm a obrigação de escrever o Registro de Classe, que se torna assim um documento oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Neste documento, os docentes registram aspectos do desenvolvimento da aprendizagem de cada um de seus alunos, além de anotações da frequência discente, vivências curriculares, (re)planejamento e reuniões com responsáveis. Por nossa experiência docente e de gestão desta rede, conhecemos também suas práticas de escrita não obrigatória, as anotações dos professores expressas em cadernos pessoais. Nesta pesquisa, analisamos especificamente as produções discursivas de professores de duas escolas, localizadas na Zona Oeste da Cidade, no ato responsivo de escrever em registros pessoais e Registros de Classe. O estudo de tipos diferenciados de registro é articulado à perspectiva bakhtiniana de linguagem, em que o outro desempenha um papel essencial na formação do significado, revelando as estreitas relações entre o linguístico e o social (BAKHTIN, 2003). Consideramos que as práticas discursivas dos professores, em seus registros e anotações pessoais e no Registro de Classe, são sempre produzidas a partir de outros discursos e assim são cindidas por várias perspectivas, marcadas pelos múltiplos sentidos da palavra nas produções discursivas (ANDRADE, 2004, 2009, 2010). Associado aos textos de registro, pessoal e normatizado, um questionário, constituído de perguntas relacionadas à escrita destes registros, foi aplicado ao grupo docente de forma a subsidiar este estudo. O *corpus* foi analisado operando por enunciados concretos escritos, relacionados ao campo da atividade docente e aos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Encontramos, em cada registro, uma ligação orgânica e indissolúvel do estilo com os elementos que constituem o gênero discursivo: conteúdo, forma e composição, podendo apontar para certas relações entre políticas públicas e a formação docente, também fruto de políticas do município ou outras dimensões (estaduais e nacionais). As reflexões indicam que a escrita do Registro de Classe suplantou a escrita pessoal dos professores, que se encontra apagada no cotidiano do fazer docente. Embora de função e natureza diversas, a análise destes dois tipos de registro constitui-se um caminho para tecer e (des)arranjar as tramas e urdiduras das identidades dos

professores, suas experiências de vida, suas histórias profissionais e relações com os alunos e demais atores escolares, a partir de um gênero discursivo de se dizer e ser professor.

Palavras-chave: Gêneros discursivos, identidades docentes, escrita dos professores, Registros de Classe

ABSTRACT

RIBEIRO, Luiza Alves. **Threads and teacher identities in teachers' professional writings: A study of teachers' notebooks and Class Records.** Rio de Janeiro, 2011. Dissertation. (Doctoral Degree in Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

Recently, teachers, who work for the Municipal system of education in Rio de Janeiro, have had the obligation to write a Class Record, which has then become an official document for the City's Secretary of Education (Secretaria Municipal de Educação - SME-RJ). In this document, teachers register aspects related to learning development of each of their students, as well as students' frequency, curricular experiences, (re)planning, and parental meetings. According to our own teaching and administrative experience in such System, we also have knowledge of other non-obligatory writing practices, which are teachers' own records in personal notebooks. In this research, we specifically analyze teachers' discursive productions in two schools located in the western part of the city, through the responsive act of writing in both personal records and the Class Records. The study of differentiated registers is articulated with a Bakhtinian perspective of language, in which the other represents an essential role in the construction of meaning, revealing the close links between the linguistic and the social contexts (BAKHTIN, 2003). We consider that teachers' discursive practices, both in personal notes and records as well as in the Class Register, are always produced taking into consideration other discourses and are therefore separated by various perspectives, determined by a multitude of meanings in the discursive production (ANDRADE, 2004, 2009, 2010). Associated to these personal and standardized texts, a questionnaire was also constructed with questions related to the writing of these registers, which were applied to the group of teachers, so as to bring subsidy to the study. The corpus was analyzed employing concrete written utterances, related to the sphere of teaching activities and discourse genre (BAKHTIN, 2003). Our findings show an organic and indissoluble link of the style with the elements that constitute the discourse genre, i.e. content, form, and composition, which can point towards certain relations between public policies and teacher education, also related to municipal policies and other dimensions (State and Federal). Our reflections indicate that the writing of Class Records surpassed teachers' personal records, which have become blurred with daily teacher affairs. Despite the diverse functions and nature, the analysis of these two types of registers constitutes a path through which to weave and (un)arrange the threads and

tapestry of teachers identities, their life's experiences, their professional histories and relations with students and other school actors, from the standpoint of a discourse genre of saying and being a teacher.

Keywords: Discourse genre, teacher identities, teachers' writings, Class Records

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do Registro de Classe I	23
Figura 2: Apresentação do Registro de Classe	24
Figura 3: Ação Pedagógica	24
Figura 4: Planejamento Pedagógico	25
Figura 5: Replanejamento Pedagógico	25
Figura 6: Anotações Diárias	26
Figura 7: Relação dos Alunos	26
Figura 8: Apuração da Frequência	26
Figura 9: Registro das Vivências da Turma	26
Figura 10: Registro sobre os alunos	27
Figura 11: Observações e reflexões significativas sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos	27
Figura 12: Registro de Reuniões com os Responsáveis	27
Figura 13: Assuntos tratados, pauta, observações e frequência dos responsáveis pelos alunos	27
Figura 14: Diário de Classe 1	40
Figura 15: Diários de Classe 2	41
Figura 16: Diários de Classe 3	42
Figura 17: Primeira página do Relatório Descritivo da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2011	44
Figura 18: Capa do Caderno de registro pessoal da Professora Lourdes, Escola <i>Corpus</i>	126
Figura 19: Calendário do ano de 2009, afixado na primeira página do caderno pessoal	126
Figura 20: Cópia da Resolução de Avaliação publicada no ano de 2009	127
Figura 21: Cópia da Resolução de Avaliação colada no caderno pessoal	128
Figura 22: Listagem nominal da turma da professora Lourdes	128
Figura 23: Objetivos de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo	129
Figura 24: Pauta da Reunião com Responsáveis	129
Figura 25: Modelos de listas de material escolar	130
Figura 26: Planejamento da primeira semana de aula do ano de 2009 – caderno pessoal Lourdes	131
Figura 27: Carta da diretora da Escola <i>Verbum</i> em homenagem às professoras pelo Dia das Mães	132
Figura 28: Poesia de Lêdo Ivo	133
Figura 29: Anotações sobre os alunos	134
Figura 30: Capa do Caderno de Atividades	135
Figura 31: Atividade – Calendário	135
Figura 32: Atividade - Números de 1 a 5 – Quantidade	135
Figura 33: Atividade sobre o Dengue	136
Figura 34: Atividades – vogais	137
Figura 35: Atividade – calendário	137
Figura 36: Atividade – vogais	138
Figura 37: Atividade – consoantes	138
Figura 38: Atividade com a família silábica da letra <i>m</i>	139
Figura 39: Frequência – Professora Edith	144
Figura 40: Frequência e conceitos – Professora Lourdes	145
Figura 41: Registro sobre os alunos – Professora Edith	150
Figura 42: Fotos originais do Registro de Classe - aluno 1	152
Figura 43: Foto original do Registro de Classe - aluno 2	153
Figura 44: Foto original do Registro de Classe - aluno 3	155

Figura 45: Foto original do Registro de Classe - aluno 4	156
Figura 46: Foto original do Registro de Classe - aluno 5	157
Figura 47: Foto original do Registro de Classe - aluno 6	159
Figura 48: Reunião com responsáveis – Professora Lourdes	160
Figura 49: Reunião com responsáveis: Professora Edith	160

Sumário

Capítulo 1	18
1.1. Introdução – palavras escritas como portos de partida para muitos destinos.....	18
1.2. Registro de Classe: o conflito entre norma e práxis	21
1.3. Antes do Registro de Classe: uma história sobre cadernos escolares de alunos e professores	35
1.4. Cadernos de plano: o início da prática do registro pessoal do professor?	37
1.5. Registro de Classe: práticas de políticas públicas.....	38
1.6. O Registro de Classe da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro.....	45
Capítulo 2.....	50
2.1. Escola <i>Verbum</i> e Escola <i>Corpus</i>	50
2.2. Os Professores Sujeitos das Produções Discursivas da Pesquisa – a configuração de um novo olhar.....	55
2.3. Questionários – caminhos para o encontro com os professores sujeitos de pesquisa	60
2.4. Escola <i>Verbum</i>	62
2.5. Escola <i>Corpus</i>	63
Capítulo 3	65
3.1. Nossas palavras: as minhas e as alheias – referências para teorizações	65
3.2. Alteridade, dialogismo e polifonia em Bakhtin: ponte de intermédio entre teoria e palavras docentes	67
3.3. O ato responsivo na escrita do “Eu” e do/com o “Outro”.....	70
3.4. Os Gêneros do Discurso: da gênese à perspectiva bakhtiniana.....	72
Capítulo 4	82
4.1. A profissão docente: identidades e subjetividades - novas exigências profissionais, competências e habilidades, práticas pedagógicas e saberes dos sujeitos professores .	82
4.2. As identidades docentes: relações “para o outro” e “para si”	83
4.3. O vir a ser das velhas/novas identidades docentes: exigências profissionais, competências, práticas pedagógicas e saberes.....	85

4.4. Gêneros Primários e Gêneros Secundários	86
4.5. Gêneros de Discurso e Gêneros de Atividade.....	89
4.6. A constituição de um gênero discursivo na escrita profissional dos professores ...	90
Capítulo 5	92
5.1. Em busca de uma metodologia outra: o percurso de análise das escritas docentes	92
Capítulo 6	96
6.1. Nossos registros: professores que refletem e refratam (sobre) o ato de escrever – proposta de análise babélica	96
6.2. Prelúdio de uma análise que anuncia sujeitos da pesquisa – os questionários	97
6.2.1. Eixo 1 - Anotações docentes: quais, como, para quê e para quem?	99
6.2.2. Eixo 2 - Registros de Classe.....	102
6.2.3. Eixo 3 - Práticas docentes e discentes	106
6.3. O questionário dos gestores: imagens panópticas sobre a escrita docente	109
6.4. A experiência dos sujeitos de linguagem e docência: uma leitura-tradução dos questionários.....	117
6.5. O que se escreve e para quem se escreve: a tensão de materializar a prática pedagógica em discurso	123
6.5.1. O Registro Pessoal.....	125
6.6. O que se escreve e para quem se escreve: a obrigação de materializar a prática pedagógica em discurso burocrático e documental	139
6.6.1. O Registro de Classe	140
Capítulo 7: Portos de chegada e partida para ancoragens de palavras outras	163
Referências bibliográficas.....	172
APÊNDICE A – Questionário semi-estruturado respondido pelos professores regentes das escolas pesquisadas	177
APÊNDICE B – Questionário semi-estruturado respondido pelos gestores das escolas pesquisadas.....	181

Capítulo 1

1.1. Introdução – palavras escritas como portos de partida para muitos destinos

Não se alcança sozinho, remando contra a maré
 Só completa o carinho se o outro também quiser
 E por trás da canção, o que há
 São vidas sem movimento, é aço e paz
 É muito mais, é ter e dar
 É muito mais
 (...)

Não entendo saudade de um caminho
 Que há muito se acabou
 Tenho as linhas da mãos inexploradas ainda
 E são quantas, são tantas
 Que notícia não há quem desvendou
 O mais sábio dos homens
 se pergunta ainda:
 "De onde eu saí?"
 Me ensina a sentir
 (...) (NASCIMENTO, 1989)

Introduzir palavras, escrever para dizer o que se escreveu, este é o grande desafio de iniciar um texto, tecido com histórias e vivências, palavras alheias tomadas próprias, fios de sentidos e destinos.

Fazer entrar, penetrar na tese, nas questões e suposições que, pretensa e arrogantemente, almejou-se responder. Linhas inexploradas de escritas de sujeitos de linguagem, professores, que apontam para diferentes destinos, ancoragens de identidades docentes inacabadas e inconclusas.

De onde partir? De onde sair? Questão que se direcionava ao sujeito pesquisador: “De onde eu saí? (NASCIMENTO, 1989) e suplicavam por ensinar a sentir. Para sentir e viver sentidos, era preciso muito mais que partir em viagem para a pesquisa, tecer caminhos e fios, responder e perguntar sobre mares e destinos. Tarefa que não se alcançaria na solidão de quem rema contra a maré.

De todos os lados, as vozes dos pesquisadores do Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), acompanhavam-me e ecoavam em mim. Aos poucos, o sujeito pesquisador fora digerindo estes termos e vocábulos, plenos de sentidos, e mastigando-os junto às de leituras teóricas.

Entre tantas e múltiplas formas de interação, a linguagem bakhtiniana insistia em esmaecer e manchar a pesquisadora. Costuravam-se, pouco a pouco, palavras misturadas e embaraçadas à história de vida da professora, regente de turmas repletas de alunos de classes populares, na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, e que agora se confrontava com o desafio de pesquisar e entender o que a escrita sobre o fazer docente formara nela mesma. Que marcas identitárias a escrita profissional dos professores, experienciada pela própria pesquisadora, nas funções de professora e gestora da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), constituiria o tecido de ser professor?

Repleta de palavras plenivalentes e equipolentes das interações estabelecidas no longo percurso de formação pessoal e profissional, o sujeito pesquisador, deslocado exotopicamente de sua subjetividade, parte rumo ao encontro das escritas sobre o fazer de professores de duas escolas, também da Zona Oeste da Cidade. Esta a exotopia própria desta tese.

As experiências de vida da professora/pesquisadora determinaram as escolhas e os caminhos a serem seguidos. As duas escolas, selecionadas como *locus* para a realização dos estudos desta tese, desfrutavam de uma história de altos indicadores de desempenho de qualidade na Educação e ainda traziam consigo professores que escreviam registros pessoais e registros burocráticos. Estes, exigências da política governamental implantada pela SME-RJ por ocasião da organização do sistema de ensino em Ciclos de Formação.

Delimitados objetivos e objetos de estudo, a tese foi sendo tecida, tomando forma e estilo, elegendo conteúdos e metodologias, selecionando palavras para dizer, de outras formas, sobre a complexa trama da constituição de identidades docentes através de uma escrita profissional.

Como um esqueleto, os capítulos foram sendo compostos, revestindo-se de palavras e sentidos, tecidos e camadas, compondo um gênero discursivo, acadêmico, vivo e pulsante, composto de palavras e experiências que tocam, passam, atravessam e ensinam a constituição destes sujeitos de linguagem em docência.

Os fios do capítulo um resgatam o percurso da escrita docente sobre o fazer em sala de aula. Situam o conflito entre uma escrita espontânea do professor sobre suas aulas, seus alunos, materializados em cadernos de plano de aula, e as novas exigências de preenchimento de documentos, diários de classe e, no caso deste estudo, o Registro de Classe, elaborado e

normatizado pela SME-RJ, como instrumento de registro das vivências do processo ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede municipal de ensino. Ainda neste capítulo, são apresentadas algumas ponderações acerca das práticas de escrita escolar, realizadas por alunos e professores. Ao final deste, aprofunda-se a discussão sobre o Registro de Classe, elaborado por gestões governamentais, como forma de controle e supervisão das atividades escolares.

O segundo capítulo entrelaça os fios para composição da trama do *lócus* da pesquisa. As duas escolas, *Corpus* e *Verbum*, são cuidadosamente costuradas com palavras, justificando escolhas, nomes, espaços e tempos de histórias, compostas de pessoas que ensinam e aprendem infundamente. Sujeitos de linguagem que se dizem em questionários e transformam palavras em atos.

O capítulo três objetiva buscar a palavra do outro e, diante deste, saber-se fora dele, jamais capaz de viver sua vida, da mesma forma como ele não pode viver a minha (BAKHTIN, 2003). Responsivamente buscar, na teoria bakhtiniana, o meu pensar na relação com o outro, fora de mim. Reflexões sobre uma escrita do campo da atividade docente ligada, dialógica e polifonicamente, ao uso da linguagem: gêneros discursivos participantes da relação humana do ensinar e do aprender.

Mas com que concepções de identidades docentes estaríamos tecendo a trama e o urdido deste estudo? O quarto capítulo anseia por esta resposta e se diz, assim como os sentidos que encobrem a formação das identidades docentes, inacabado e inconcluso, mas dando a conhecer que falamos de identidades, que se formam nas relações para o outro e para si (DUBAR, 2005), atreladas ao devir.

O capítulo cinco pretende-se narrativa metodológica, onde se diz como se realizou a análise, a partir de que escolhas, leituras, compreensões e traduções foram pensados os textos escritos no calor da atividade docente.

O sexto capítulo não se conteve em si. Ultrapassou os limites da análise dos cadernos pessoais e dos Registros de Classe de duas professoras, Lourdes, da Escola *Corpus*, e Edith, da Escola *Verbum*. Neste processo, as vozes sociais, que habitam o sujeito pesquisador, puseram-se a vociferar e a querer dizer mais sobre as interações vivenciadas pelo diálogo entre a pesquisa e as escritas das professoras. Interpuseram-se conclusões anunciadas axiologicamente, estabeleceu-se o diálogo ininterrupto e inconcluso que constitui a natureza

da própria linguagem, uma vez que, para Bakhtin, “viver é tomar posições continuamente, é enquadrar-se em um sistema de valores e, do interior dele, responder axiologicamente” (GEGe, 2009, p. 64).

Por fim, o sétimo capítulo tentou concluir o inconcluso e inacabado, mas esforçou-se em expressar posicionamentos e entendimentos responsivos do pesquisador diante de sua escrita sobre a escrita profissional de professores. Nos portos de chegada, almejavam-se outras partidas, novas aberturas responsivas à continuidade do que não se acaba e ao que impulsiona a transformação da curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Mergulhemos nestes mares, por muitos já navegados, entrelacemo-nos nos fios que compõem esta tese, mas evocando as palavras do grande poeta Mário Quintana:

Deixa-me ser o que sou,
o que sempre fui,
um rio que vai fluindo.
E o meu destino é seguir... seguir para o mar.
o mar onde tudo recomeça...
onde tudo se refaz. (QUINTANA, 2005, p. 916)

1.2. Registro de Classe: o conflito entre norma e práxis

A história do Registro de Classe, nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, confunde-se com a história dos registros de professores que, não raro, preenchiam cadernos avulsos, onde descreviam aspectos do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, assim como anotavam e descreviam as atividades trabalhadas em sala de aula. Desta forma, cada professor registrava sua prática, de forma singular, em seu dia a dia.

Muitos destes cadernos tinham a função de recuperar a memória dos fatos vivenciados com a turma, registrar planejamentos de atividades, descrever possibilidades de trabalho pedagógico e, ainda, pequenas ocorrências de sala de aula, sendo validados, muito frequentemente, por toda a equipe escolar, como documento da história dos atores do processo educativo.

Em um primeiro momento, a Secretaria Municipal de Educação, através da Resolução 684, de 2000, já previa, em seu capítulo primeiro, o registro da avaliação dos alunos do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro em um Relatório Individual e um

Relatório-Síntese da turma. Estes dois relatórios já apontavam para uma tentativa do Poder Municipal em garantir, através da escrita, uma possível atitude reflexiva do grupo de docentes sobre o processo ensino-aprendizagem, passando pela tomada de consciência tanto das práticas pedagógicas como da aprendizagem destes mesmos alunos. Configurava-se, à época, mais uma ação governamental pautada no que o Núcleo Curricular Básico do Município do Rio de Janeiro para a Educação – Multieducação – já asseverava desde 1996: a necessidade de uma política educacional baseada na reflexão e na tomada de consciência das ações realizadas na e pela escola.

Embora a atividade prática dos professores e antigos mestres estivesse voltada, desde a Era Clássica, para a oralidade (faz-se referência aqui ao uso palavra em sua modalidade oral, pois a utilização de caixa de areia, pedra sabão, madeira, pergaminho e o próprio papel, para a materialização da escrita, só foi possível em tempos mais modernos da história da humanidade), gradualmente, talvez por uma necessidade da própria experiência em sala de aula, ou até mesmo por uma exigência do mundo pós-moderno, complexo, atribulado e repleto de informações, docentes que ocupavam funções de “tomadores de decisão”, elaboraram um meio de resgatar os registros pessoais que muitos professores e professoras regentes já faziam, os chamados “cadernos de planejamentos”, confeccionando um registro único para ser preenchido em todas as escolas municipais de nossa cidade.

Faz-se fundamental ressaltar que o texto escrito sobre a prática docente, a avaliação do fazer pedagógico e dos alunos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, através de registros pessoais dos professores e alunos, em seus cadernos de uso pessoal, provas, testes ou até por meio de documentos escolares, de alguma forma, acompanhou o cotidiano de sala de aula, fosse através de relatórios para avaliação de alunos da Educação Especial, alunos da Educação Infantil e em qualquer outra situação onde se fizesse necessário.

A Secretaria Municipal de Educação, através da Resolução de Avaliação 776, de 2003, estabeleceu o Registro de Classe, em sua primeira formatação, como instrumento de registro da avaliação de todos os alunos da rede pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

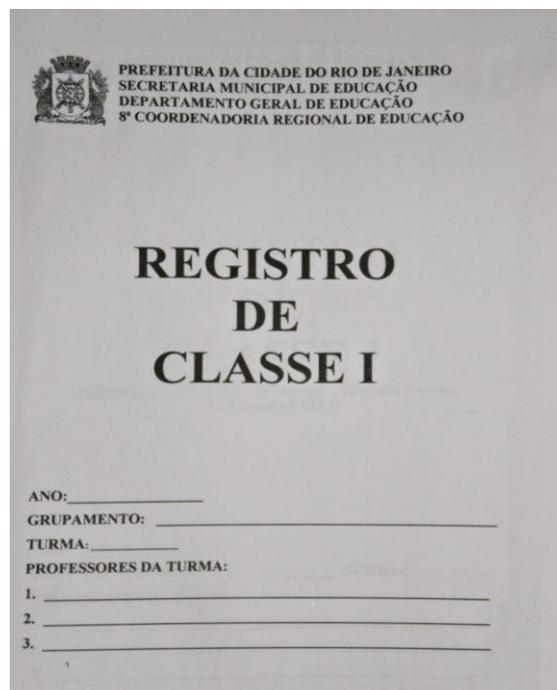
Um pouco antes desta publicação, um Grupo de Estudos (G.E.), composto por professores da Rede Pública Municipal de Ensino, lotados em diferentes escolas, nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e ocupando funções de chefia dentro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), reuniu-se, com o objetivo de

estudar a importância do registro docente sobre o desenvolvimento da aprendizagem discente e sugerir modificações na estrutura do Registro de Classe adotado em nossas escolas. Além de estudos de textos teóricos, este grupo levantou diversos registros, tanto de nossa Rede, quanto de outras Redes, e analisou o Relatório de “Levantamento das Avaliações do Registro de Classe”, que apresentou o cômputo de uma pesquisa realizada nas escolas sobre esse documento. Com base nestas análises, passou-se à formatação do Registro de Classe tal como ele hoje se apresenta: o Registro de Classe I, destinado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), Educação Especial e ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos I (Blocos I e II), o Registro de Classe II, direcionado ao Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos II (Blocos I e II).

A Resolução de Avaliação nº 946, publicada no início do ano de 2007, ratificou o Registro de Classe como

documento oficial da Rede Pública Municipal de Ensino, em todos os seus níveis e modalidades, para a anotação das ações pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos pelos professores regentes (Resolução nº 946/2007, Cap. III Art. 20).

Figura 1: Capa do Registro de Classe I¹



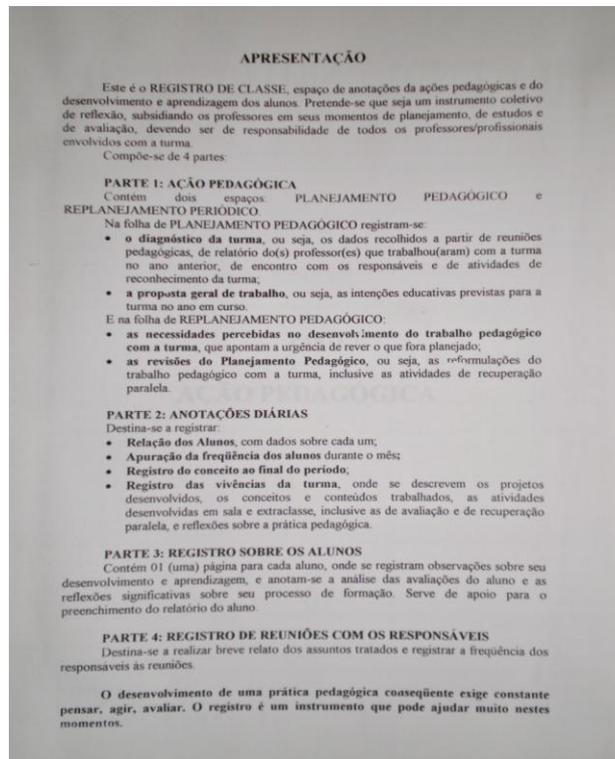
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

**REGISTRO
DE
CLASSE I**

ANO: _____
GRUPAMENTO: _____
TURMA: _____
PROFESSORES DA TURMA:
1. _____
2. _____
3. _____

¹ Apesar de a SME-RJ elaborar um documento para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Registro de Classe I, e outro, para os anos finais, o Registro de Classe II, não há, em sua estrutura, mudanças significativas, uma vez que, no segundo, apenas são disponibilizadas mais páginas na parte que se refere ao registro das atividades vivenciadas pela turma durante um mês específico, para que os professores, das diferentes disciplinas, possam fazer o registro destas atividades em espaço específico. Portanto, apresento escaneado apenas o modelo do Registro de Classe I.

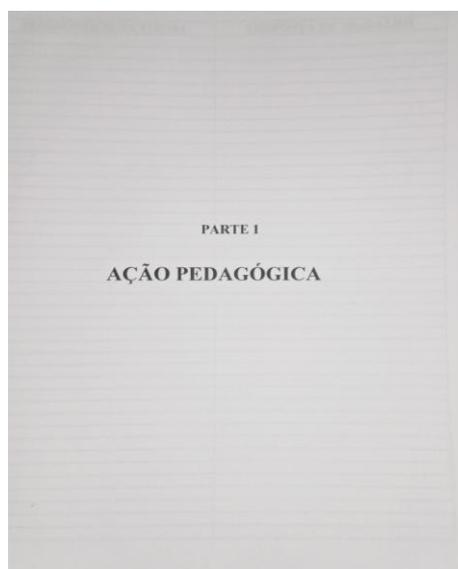
Figura 2: Apresentação do Registro de Classe



O Registro de Classe compõe-se de quatro partes:

I – Ação Pedagógica (figura 3), que contém o Planejamento Pedagógico – diagnóstico da turma e proposta geral de trabalho (figura 4) – e o Replanejamento Periódico (figura 5) – necessidades percebidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a turma e revisões do Planejamento Pedagógico;

Figura 3: Ação Pedagógica



III – Registro sobre os alunos (figura 10), que se destina a observações e reflexões significativas sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (figura 11);

Figura 10: Registro sobre os alunos



Figura 11: Observações e reflexões significativas sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos

The image shows a page from a notebook designed for recording observations. At the top, there are three boxes: "NOME DO ALUNO", "N.º", and "FOTO". Below these is a large section titled "OBSERVAÇÕES/ ANOTAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO," followed by many horizontal lines for writing.

IV – Registro das Reuniões com os Responsáveis (figura 12), contendo os assuntos tratados e a frequência dos responsáveis pelos alunos (figura 13).

Figura 12: Registro de Reuniões com os Responsáveis

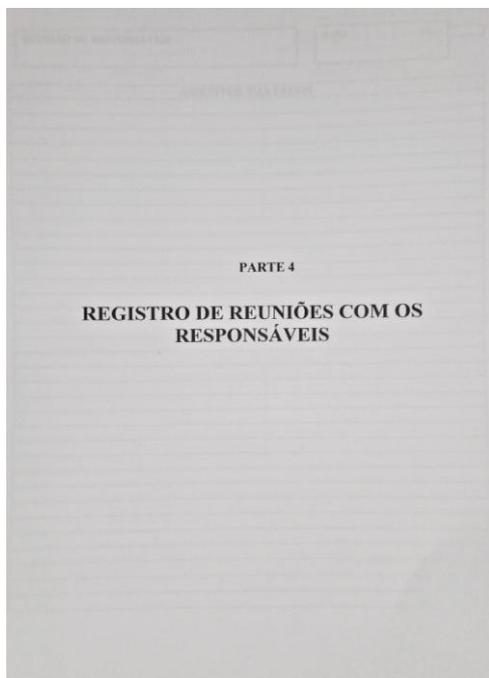


Figura 13: Assuntos tratados, pauta, observações e frequência dos responsáveis pelos alunos

The image shows a page from a notebook for recording parent meetings. The page is titled "REUNIÃO DE RESPONSÁVEIS" and includes a "DATA:" field. The main section is "ASSUNTOS TRATADOS" and is divided into "Objetivos:", "Pauta:", and "Observações:". Below this is a table with two columns: "Listagem de alunos" and "Assinatura de responsáveis". The table contains handwritten names of students and their corresponding parent signatures.

Entretanto, ainda em 2007, mais uma Resolução de Avaliação foi publicada, Res. SME nº 959/07, revogando a anterior, mas confirmando, mais uma vez, o Registro de Classe como documento oficial para registro da ação pedagógica, do planejamento, das anotações diárias e das observações sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, reproduzindo, na íntegra, os parágrafos que discorriam sobre o Registro de Classe na Resolução revogada.

Inserindo-me, neste espaço, como professora da Rede Municipal de Ensino, há vinte e cinco anos e, nos últimos nove anos, exercendo função de formadora de professores em ações de formação continuada e como membro do grupo dos “tomadores de decisão”, participei do processo de reflexão e confecção do Registro de Classe único para a Rede Municipal de Educação, já que fiz parte da direção da Divisão de Educação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro de 2001 a 2008 e, em 2009, assumi a Gerência do Ensino Fundamental (GEF) na sede da Secretaria Municipal de Educação.

Durante este processo de elaboração, normatização e confecção dos Registros de Classe, percebi que havia uma lacuna entre a proposta de o professor tomar consciência de sua prática em sala de aula e utilizar o Registro de Classe como instrumento de organização e sistematização do fazer pedagógico e as escritas destes professores em seus cadernos pessoais, cuja livre estrutura possibilitava que ali se descrevesse não o que fora determinado por uma estrutura governamental, mas o desejo e a necessidade dos professores regentes. Estariam os “tomadores de decisão”, inclusive eu mesma, convencidos de que o Registro de Classe possibilitaria aos educadores uma investigação do fazer pedagógico, através das observações sobre o percurso do processo educativo no Registro de Classe, fazendo destes educadores pesquisadores de sua própria obra, de um trabalho em contínua construção?

Nesta perspectiva, teria o professor, no Registro de Classe, o sentido da escrita que amplia a memória e historiciza o processo ensino-aprendizagem, tornando-o instrumento que possibilita a reflexão, concede autonomia e certifica a tomada de decisões? Seria o registro composto de palavras que permitem antever um gênero de escrita profissional docente? A incessante busca por respostas a estas perguntas levou-me a diferentes caminhos. Alguns destes conduziram-me a pesquisas e concepções que entendem a transformação do trabalho

do professor através da narração de histórias de vida (JOSSO, 2004). Na mesma linha, Souza (2011) pesquisa a (auto)biografia docente através da narrativa de experiências de leitura e cenas de vida cotidiana no espaço escolar como forma de fortalecimento e desenvolvimento das histórias dos sujeitos professores. Ainda há de se ressaltar os estudos voltados para uma escrita docente que revela, subverte e supera práticas e concepções, privilegiando o trabalho com a leitura e, especialmente, com a escrita, para que os professores se tornem protagonistas de suas histórias (PRADO; SOLIGO, 2007).

O primeiro limite interposto foi encontrar alteridades outras para que o diálogo da pesquisa fosse fecundo. Não se tratava de narrativas de experiências pessoais e profissionais que se buscava pesquisar, mas registros pessoais e Registros de Classe, escritos por professores, sobre o fazer docente. O estudo envolveria as relações contextuais em que estas escritas se realizaram, as interações, interposições e necessidades de se dizer em gêneros discursivos escritos sobre um campo de atividade específico: a docência.

Materializado o objeto de investigação desta pesquisa, a escrita dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino, em dois diferentes tipos de registro, o Registro de Classe, documento oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), próprio de um gênero discursivo público, institucional e burocrático; as anotações, registradas em cadernos pessoais, caracterizadas por um gênero mais íntimo, pessoal e espontâneo; e as respostas docentes a questionários da pesquisa que versavam sobre o ato da escrita, a metodologia de análise se fez corporificada na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003) a fim de que as investigações, questionamentos e inferências, sobre a compreensão responsiva destes textos, compusessem atos responsivos de se pensar e se dizer sobre atividades profissionais docentes e suas relações com a constituição das identidades dos professores.

Uma vez delimitado o objeto de investigação, os registros dos professores careciam de uma nomenclatura que identificasse o Registro de Classe, documento oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), e os registros pessoais dos professores. Por não ter sido encontrado um vocábulo que exprimisse a ideia de um tipo de registro que vem sendo implementado por diversos governos em nosso país, para citar exemplos mais próximos, no contexto fluminense, Rio de Janeiro e Duque de Caxias, enquanto modelo único de documento a ser preenchido por professores, inclusive o Registro implementado pela política educacional da SME-RJ, optei por utilizar a nomenclatura ‘registro normatizado’, que

pode ser correlacionada ao sentido atribuído à gramática normativa que tem por objetivo “elencar os fatos recomendados como modelares, da exemplaridade idiomática” (BECHARA, 2003). De forma similar, também o registro normativo representa um modelo com estruturação rígida, onde são elencados aspectos comuns a serem preenchidos por todos os professores subordinados a uma determinada rede de ensino. A opção por denominar o registro espontâneo do professor como ‘registro pessoal’ explica-se na própria definição, que buscamos, do vocábulo ‘pessoa’, do latim ‘persona’, e que remete ao sentido de máscara, de papel, neste caso, do professor que é ator, agente, pessoa singular, indivíduo que age (práxis), autor de suas ações e de seu próprio registro.

Na escrita docente, seja em documentos oficiais, normatizados por gestões públicas (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Prefeitura da Cidade de Duque de Caxias, por exemplo), seja em cadernos de planejamento ou folhas avulsas, o professor dá forma verbal, produzindo gêneros discursivos, ao seu fazer pedagógico. Este esforço de arrancar do mundo empírico palavras que exprimam o vivido e o que se há de viver, constituiu-se como um dos instrumentos para conhecer as práticas discursivas dos docentes. Estas escritas podem ser, todavia, um caminho para relacionar os saberes dos professores à sua própria identidade, suas experiências de vida, suas histórias profissionais, as relações com os seus alunos e com demais atores escolares (JOSSO, 2004; PRADO; SOLIGO: 2007; SOUZA, 2011, TARDIF, 2006).

A análise, focada sobre traços discursivos, permitiu apreender o movimento da atividade dos sujeitos ao escrever, o que possibilitou configurar perfis de sujeitos professores, através da descrição de modelos diferenciados de registro. Articulamo-nos à perspectiva bakhtiniana de linguagem, constituída pelo fenômeno social de interação verbal, em que o outro desempenha um papel essencial na formação de subjetividades e identidades, revelando relações entre o linguístico e o social (ANDRADE, 2004; BAKHTIN, 2003, 2006; CHARLOT, 2005; GERALDI, 2003). Nestas relações, a ideia é a de que as práticas discursivas dos sujeitos da linguagem, professores e seus registros, são produzidas a partir de discursos de outros docentes, cindidas em várias perspectivas, marcadas pelos múltiplos sentidos da palavra. Os registros dos professores foram minha principal fonte de análise para contemplar o objetivo de examinar a constituição de identidades profissionais a partir dos textos por eles escritos, porém esta análise só pode ser efetuada pela via do encontro de outras vozes nestes textos docentes.

As identidades profissionais dos professores resultam do desenvolvimento de um “conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas

que são mobilizados no exercício do ofício” (PAQUAY et al., 2007, p.12). Esta é uma definição bastante ampla para a formação destas identidades, mas que aponta para competências de ordem cognitiva, afetiva e prática, que não são facilmente adquiridas e desenvolvidas. É importante conhecer bem este processo e, para tal, optei por uma investigação que atravessa os discursos dos professores, tomando por base os suportes textuais de seus registros pessoais e normatizados.

Nos dois tipos de registro, considerei a possibilidade de encontrar pistas para o entendimento que têm os professores sobre como se estabelecem as relações de alteridade, focalizando-me nos sujeitos professores e alunos. O registro normatizado é preenchido de acordo com normas e orientações da SME-RJ e das Coordenadorias Regionais de Educação e, muito embora não haja um registro gráfico oficial (apenas há uma folha de apresentação no início do documento), o preenchimento do Registro de Classe é realizado a partir do entendimento que professores têm ao lerem os cabeçalhos de cada seção/parte que compõem o referido documento. Entretanto, seu preenchimento é norma explicitada e que deve ser seguida. Já os registros pessoais deveriam ser realizados de forma totalmente espontânea, como prática já internalizada do professor e da professora. Não há uma leitura orientadora, normatizando esta escrita.

Não obstante, a escrita do texto do registro torna-se uma prática discursiva, cuja tessitura de sentidos na atividade escrita, pode ser entendida se se considerar que o signo linguístico, além de arbitrário, é dinâmico e que a palavra se corporifica na voz humana, carregando marcas corporais e significados e guardando em si a dimensão sensorial do ser (MENEZES, 1989). Também escritas normatizadas seguem o padrão de que não é possível falar em língua materna e, mais amplamente, em linguagem, sem remeter às relações sógnicas. Diferentemente, estes mesmos docentes, em sua formação básica, “apreendem” uma língua abstrata, descolada da realidade e de sua significação, desconsiderando o poder da língua enquanto sistema sógnico: “um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (PEIRCE, 1990, p.46).

Desta forma, levanto a hipótese de que o ensino da língua materna, que nem sempre contempla as necessidades de seus falantes e que ainda se encontra balizado na ideia de que é preciso entender a estrutura de um determinado sistema linguístico para se aprender a usar a língua com eficiência, permeia o ato de registrar de professores e professoras, cuja produção

escrita, além de escassa, baseia-se em construções discursivas pouco complexas e não raramente constitui-se de simples narrativas de fatos e ocorrências em sala de aula.

Castro (2002) defende a tese de que existe um distanciamento entre os discursos sobre a língua(gem) entre estudiosos da sociolinguística, da pragmática, da linguística funcional, e a prática do ensino da produção de textos em sala de aula. O ensino de redação que impera em nossas escolas tende a apagar o sujeito e a conferir à escrita um *status* de atestado da verdade, reproduzindo-a e parafraseando-a, mas jamais a construindo. Desta forma, uma prática pedagógica que não se sustenta como aprendizagem não pode contribuir para que professores e alunos possam escrever e se inscrever na história.

A escrita pode e deve ser um canal, um veículo, um instrumento poderoso, mesmo decisivo, nesta busca de uma escola e de uma educação que preparam sujeitos para a vida sem pedir-lhes que parem de viver enquanto isto. Uma escola em que é legítimo escrever-se. (CASTRO, 2002, p.149)

A tarefa de análise do registro, enquanto norma e enquanto práxis, produzido por professores, observando-se o fenômeno da linguagem e situando-a no meio social (BAKHTIN, 2006), torna-se também um grande desafio, principalmente levando-se em consideração que o caráter sígnico da linguagem carrega em si a imagem acústica e o sentido que não preexiste à palavra, mas que se manifesta de acordo com as diferentes histórias e concepções de mundo dos indivíduos de uma sociedade. Nesta perspectiva, assevera Vygotsky (2003, 2005) que o controle da ação pelo signo (palavra) confere ao ser humano autodeterminação, tornando-o senhor de seus atos. Com efeito, assim como entre o homem e o meio (físico e social) interpõe-se o signo criado por ele e faz com que, antes de responder aos estímulos do meio, este mesmo homem possa ser capaz de refletir sobre sua ação e controlá-la, também o registro de professores e professoras possivelmente possa representar a mediação sígnica que os estimula a pensar sobre o fazer pedagógico.

Por outro lado, a definição do registro enquanto norma imposta por uma gestão pública, evidencia-se, a cada dia, de forma mais consolidada, enquanto uma ação meramente burocrática, sem qualquer valor funcional para o professor regente. E é este mesmo professor que se vê, ao mesmo tempo, entre abandonar o seu registro pessoal, reflexo e momento de reflexão sobre seu dia a dia em sala de aula, ou simplesmente deixar de cumprir uma exigência legal, principalmente em decorrência das inúmeras tarefas que os professores têm a cumprir diante de exaustivas jornadas de trabalho. Em muitas reuniões pedagógicas (em escolas, Coordenadorias Regionais de Educação e na SME-RJ), é comum escutar professores

defendendo a necessidade de preencher o Registro de Classe, mas evidenciando a falta de tempo para fazê-lo. Em alguns questionários, respondidos pelos professores sujeitos desta pesquisa, encontra-se o mesmo relato:

Não gosto do registro como é feito hoje, em alguns momentos virou boletim de ocorrência do aluno. Acho que o registro deve ser mais prazeroso. Em alguns momentos com o número excessivo de alunos em sala fica difícil de fazê-lo.

Questionário : Joana – Escola Verbum)

Acredito ser de fundamental importância, pois é nele que anotamos tudo aquilo que trabalhamos no nosso dia a dia, mas digo também que é preciso de um tempo bem maior para poder organizá-los.² (Questionário : Edith – Escola Verbum)

A fim de entender como se processa a relação linguagem e discurso no registro normatizado pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em um paralelo com o registro pessoal de professores e professoras e, ainda, se e como este processo de produção e autoria textual leva à constituição de uma voz do trabalho docente como instrumento de formação continuada destes mesmos professores, é que vêm em meu auxílio, como apoio para reflexões teóricas, as concepções de linguagem, língua, discurso, enunciado, identidades docentes e gêneros discursivos, principalmente.

Os professores, como quaisquer falantes da língua, nem sempre são conscientes de que suas ‘falas’ e ‘escritas’ sobre si mesmos, o outro, o espaço escolar e o tempo em sala de aula revelam a ideologia que os constitui histórica e culturalmente. Professores há que implementam práticas pedagógicas não inovadoras, o que os distancia do ideal de professor pesquisador reflexivo, capaz de teorizar sobre sua prática, considerando a “escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (GARCIA, 2001, p.21). Por isto, defender o princípio teórico-epistemológico do registro, enquanto práxis reflexiva sobre o fazer pedagógico, e constituinte de um gênero discursivo do trabalho do professor, remete “ao sentido gramsciano de um conhece-te a ti mesmo, caminho para a elaboração crítica da prática docente a partir da própria experiência” (Idem).

Não se pode desprezar, também, o fato de que os sistemas de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Prefeitura de Duque de Caxias, do Governo do Estado do Paraná³,

² Optamos por transcrever, nesta tese, todas as escritas das professoras, tanto nas respostas aos questionários, quanto nas escritas dos Registros de Classe, com letra *Monotype Corsiva*, pelo fato de não ter sido encontrado qualquer tipo de impedimento nas determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e com o objetivo de tornar legível as palavras e textos que foram coletados pela pesquisadora através de fotos e respostas aos questionários. Consideramos, assim, todas estas transcrições, não como citações, mas como escritas docentes compositoras do *corpus* desta pesquisa.

entre outros, ao exigirem um único modelo de registro a ser preenchido, escritura documentada que o termo impõe, representa uma postura disciplinada, que exige a desconsideração da heterogeneidade dos indivíduos/professores e que os obriga a uma produção textual única, procedimento condenado pelas mesmas redes de ensino no que se refere às produções textuais de sujeitos/alunos. É o controle do corpo, que está “preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1986, p.126).

Fixar e estabelecer uma única forma de registro pode tornar fluida a compreensão e o conhecimento do registro como revelador da *práxis*, constituinte de uma identidade docente e instrumento de diálogo entre o professor e o fazer pedagógico, tendo em vista que as formas de produção se manifestam circunstancialmente. Chartier (2007), ao pesquisar sobre a escrita das práticas profissionais, ressalta a multiplicidade de registros de escrita, onde

[...] as situações de tomada de palavra são variadas [...]. Não são as mesmas estratégias enunciativas que funcionam quando a questão é escrever uma carta pessoal ou uma carta transmitida por via hierárquica, um relatório destinado a permanecer confidencial (como um relatório individual de inspeção) ou um relatório suscetível de ser difundido... (CHARTIER, 2007, p. 241).

E, mesmo sendo possível considerar este registro formatado como instrumento revelador de saberes e práticas de professores e professoras, seria possível nele desvelar uma avaliação objetiva da eficácia das ações dos professores e ainda elucidar seus saberes teóricos?

Seria importante que esta pesquisa também contribuísse para estreitar a lacuna existente nos estudos sobre a escrita e a formação docente (ANDRADE, 2004). Andrade (2004, 2009, 2010) considera fundamental refletir sobre as novas exigências que estão sendo feitas aos docentes e, conseqüentemente, a constituição de novas formas de produção escrita sobre o fazer pedagógico. Para ela, a pesquisa poderia focar-se na escrita dos professores para melhor entender as constantes mudanças das identidades docentes.

Por estas razões, amplio o mesmo olhar para o potencial de estudo sobre um gênero de escrita particular presente nas anotações de professores e professoras sobre seu fazer em sala

³ De acordo com a Instrução nº 17/07 da Diretoria de Administração Escolar, Coordenação de Documentação Escolar da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, que estabelece as normas para preenchimento do Livro Registro de Classe na Rede Estadual de Ensino.

de aula. Cabe, assim, incluir o vir a ser de uma aproximação entre os gêneros acadêmico-científicos (SCHITINE, 2003), gêneros oficiais (FRADE; SILVA, 1998; ANDRADE, 1996) e gêneros da formação (ANDRADE, 2004, 2009, 2010). Todos estes se constituem através das novas exigências profissionais, competências e habilidades, práticas pedagógicas e saberes dos sujeitos professores, imersos em políticas de formação docente.

1.3. Antes do Registro de Classe: uma história sobre cadernos escolares de alunos e professores

O que o estudo quer:
a escrita,
demorar-se
na escrita,
alcançar
talvez
a própria escrita. (LARROSA, 2003, p. 27)

Inegáveis são as afirmações de que a escola é espaço de conhecimento, socialização, afetividades, procuras, achados e estudos, e onde letras povoam lousas, cartazes, livros, revistas, jornais, papéis e folhas avulsas, cadernos. Letras faladas, escritas, cantadas e harmoniosamente enlaçadas formando mundos de palavras e de textos.

Suportes de todos os tipos, formas, tamanhos, cores e usos transportam as letras do conhecimento que fazem história. Mas nem sempre a escola teve acesso à variedade de suportes que compunha a materialidade da escola de hoje. Fernandes (2008) lembra que a aprendizagem da escrita esteve presente, em forma de textos lidos ou escritos, no cotidiano da escola, e que caixas de areia e ardósia foram suportes, utilizados com frequência, na Europa, mais especificamente na Idade Média, até que o papel entrasse em cena.

Anne Marie Chartier (2003) considera que mudanças nas pesquisas de historiadores, assim como nas de estudiosos dos conteúdos, práticas e culturas escolares, são resultado de um novo enfoque, ao ser considerada a materialização do texto, isto é, seus suportes, utensílios, formas materiais e espaciais de produção e circulação de textos. Entendemos que esta mudança só se concretizou com a inserção do papel no mundo social, possibilitando o acesso à materialidade da língua escrita na sociedade e, de modo específico, na escola.

Dissonante é, contudo, a atenção de pesquisadores do campo educacional em relação aos cadernos e demais utensílios e suportes da cultura escrita no espaço escolar, pois escassas são as pesquisas cujo objeto de estudo esteja relacionado a esta materialidade (VIÑAO, 2008).

Embora não tenhamos a pretensão de dar conta de um estudo historiográfico da materialidade dos textos escolares, faz-se necessária uma noção introdutória no que se refere às pesquisas sobre formas e práticas materiais de escrita escolar.

Fernandes (2008), ao considerar o caderno escolar como um marco do território da criança na escola, ressalta a importância das investigações sobre este objeto - caderno escolar - para a definição das chamadas *culturas da escola*. O autor recupera, historicamente, em Portugal do século XVIII, os primeiros registros da escrita que utilizavam o papel como suporte, destacando sua modesta inserção no espaço escolar. Os primeiros cadernos⁴ eram comumente comercializados por professores que complementavam sua renda com a venda destes e demais “canquilharias” aos discípulos ávidos por suportes e instrumentos que possibilitassem o acesso ao mundo da cultura escrita (FERNANDES, 2008). Mais tarde, uma legislação específica veio a proibir esta comercialização em Portugal.

Embora fossem objetos de acesso limitado e controlado por mestres, os cadernos escolares ultrapassaram os muros da escola e ganharam formatos e espaços além do ambiente escolar. Neste longo processo, a pluralidade de significações da materialidade dos textos, destinados ao processo ensino-aprendizagem, possibilita a (re)construção de histórias, valores, culturas e práticas, mas também o (re)conhecimento de formas de perceber e conceber o processo ensino-aprendizagem. Diante deste enfoque, o olhar investigativo passa a focalizar uma materialidade escolar quase esquecida e muitas vezes dificilmente recuperável (MIGNOT, 2008): os cadernos de alunos e professores.

Cadernos de caligrafia, cartas do A, B, C, tabuadas e cadernos individuais, (re)descobertos nos cantos dos armários, quase sempre escondidos por trás da poeira do tempo, possibilitam tecer novos fios e reconstruir tecidos e histórias vividas pelos atores da cena educacional.

⁴ A palavra *caderno* ou *quaderno* fazia referência a um amarrado de quatro ou cinco folhas de papel que, reunidas em uma pasta, formavam o que se denominava “badameco” (*vade-mécum*), cujo significado hodierno está relacionado a “vagabundo desonesto” (FERNANDES, 2008).

Fernandes (2008, p. 64-65) destaca o uso dos cadernos escolares como objetos que refletem e refratam “deveres” discentes, conteúdos curriculares, atividades do dia a dia da escola, comunicações entre “professores e encarregados de educação e de registro de avaliação”, recados aos pais, atas de assembleias, entre outros aspectos e funções. E, muito embora longe de objetivar um estudo exaustivo sobre o tema, o fato é que os cadernos de professores e alunos há algum tempo vêm sendo alvo de reflexões de pesquisadores e, nesta tese, encontram a justificativa necessária para se configurarem como objetos de estudo capazes de contar percursos de autoria discente e docente.

1.4. Cadernos de plano: o início da prática do registro pessoal do professor?

Refletir sobre a escola passa, necessariamente, pelo entendimento de que ela é espaço de conhecimento, de práticas socioculturais e cultura escrita. Neste cenário, encontram-se registros oficiais, documentos sob a guarda e responsabilidade da instituição escolar e outros, considerados fontes não-oficiais, mas igualmente importantes para o estudo de práticas, espaços e tempos escolares.

Muito embora estes últimos não sejam de fácil acesso, são objetos e instrumentos inegavelmente pertencentes ao universo escolar. Grande desafio é o acesso aos cadernos escolares e, maior ainda, encontrar registros oficiais que indiquem o início destas práticas. O fato é que cadernos de alunos e professores são inesgotáveis fontes para a (re)elaboração do cenário educacional.

Neste sentido, a prática docente de registrar, em cadernos avulsos, aspectos do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, atividades de sala de aula e anotações diversas, ainda seja de difusa demarcação histórica, destacamos que professores sempre buscaram formas de consignar, por escrito, sua prática cotidiana.

Muitas destas composições docentes eram conhecidas como “cadernos de planejamento” e tinham a função de recuperar a memória dos fatos vivenciados com a turma, organizar planejamentos, descrever possibilidades de trabalho pedagógico, avaliações e demais ocorrências de sala de aula.

Como atividade intelectual, a docência não se afasta das letras, mas nelas está inserida. Desta forma, professores escrevem e se inscrevem como sujeitos da história.

É primordial partirmos, antes, do entendimento de que as práticas educacionais instauram um universo de tensões culturais que levam os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a construir representações sobre si mesmos e o mundo. Deste pressuposto, é possível indagarmos sobre como os registros dos professores podem responder às questões que motivam este estudo, assimilando a desejável responsividade do pesquisador em seu esforço para compreender

... um objeto [que] é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. (BAKHTIN, 1919/1921, p. 35)

É desta forma, que estabeleço o caminho para entender o trabalho do professor através da atividade escrita em seus cadernos pessoais e em um tipo de documento oficial, para registro de práticas pedagógicas, frequência e avaliação dos alunos, utilizado nas escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro: o Registro de Classe, assunto que será desenvolvido mais à frente.

1.5. Registro de Classe: práticas de políticas públicas

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura de fronteiras, econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação e interdependência planetária, não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. (DELORS, 2001, p. 35)

O Relatório Jacques Delors⁵, tal como ficou conhecido o importante documento da UNESCO que passou a nortear os eixos da política educacional a partir de sua publicação em 1996, amplia o papel da educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais, conhecidas como os pilares da educação para o século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORS, 2001).

Estes pilares, também incorporados nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, embasam as posturas governamentais e alimentam a tese da

⁵ Com o título original *Learning: the treasure within*, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, foi publicado no Brasil com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto, à época em que Paulo Renato Souza era Ministro da Educação e do Desporto.

educação mais humana, que se desenvolve ao longo da vida, como um processo de formação continuada.

A educação, assim concebida, deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural, além de se alicerçar nos quatro pilares da Educação do século XXI. E para tal, deve priorizar a qualidade em detrimento da quantidade.

Estas tendências, embora solidificadas no Relatório da UNESCO, já se encontravam presentes nas conclusões a que chegou a Conferência de Jomtien⁶, em 1990, na Tailândia, que teve como meta primordial a revitalização da concepção de se educar todos os cidadãos do planeta. De acordo com a Conferência, no que concerne à Educação Básica, são necessidades educativas fundamentais: leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático e resolução de problemas (instrumentos essenciais de aprendizagem) e ainda conhecimentos, aptidões, valores e atitudes (conteúdos educativos fundamentais).

Para que se efetive o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino e para atender às demandas educativas fundamentais, expostas como diretrizes a serem seguidas por todas as políticas governamentais, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI determina que

somos levados [a Comissão], inevitavelmente, a realçar o papel das autoridades públicas a quem cabe o dever de apresentar opções claras e de escolher, após ampla concertação com todos os interessados, uma política pública que aponte a direção a seguir, apresente os fundamentos e linhas mestras do sistema e garanta a sua regulação, mediante as necessárias adaptações, quer se trate de estruturas de ensino Público, privado ou misto. (DELORS, 2001, p. 28)

Vistas sob esse prisma, as políticas públicas, ou melhor, governamentais (LEHER, LOPES, 2008) têm realçado os papéis de autoridades nas decisões educacionais. O princípio de regulação, como garantia na implementação de inovações e adaptações para a nova

⁶ A Conferência de Jomtien, sobre Educação para Todos, realizou-se, em 1990, na Tailândia, contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID).

configuração de sociedade e educação no novo milênio, também fez surgir novos instrumentos e adaptar outros já existentes na busca pelo controle dos sistemas educacionais.

Neste quadro, propusemo-nos a comentar, como exemplo, as políticas governamentais que inovaram e adaptaram os diários de classe como instrumento de controle do trabalho pedagógico.

Frade (2008), em artigo intitulado “Cultura escrita no final do século XIX e início do século XX em Minas Gerais: Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores”, apresentado no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita, analisa algumas correspondências trocadas no período de 1883 a 1930, na antiga Província de Minas Gerais, cujo objetivo era solicitar instrumentos e suportes relacionados às práticas de escrita para as escolas. Nesta pesquisa, a autora não só indaga sobre práticas que povoam uma cultura escolar nos séculos XIX e XX, mas também denuncia a invasão de materiais didático-pedagógicos na escola.

Por outro lado, o mesmo trabalho apresenta estudos relacionados a registros escolares depois de 1850:

Estudo de Maria Cristina Soares de Gouvea (2003) em torno de dispositivos de registros escolares tais como mapas de frequência, produzidos depois de 1850, indica que neles eram registradas informações sobre comportamento e aprendizagem dos alunos, de maneira objetiva e por uma designação feita através de termos como “bom”, “mau” e “péssimo”. Em suas pesquisas também foram encontradas observações mais livres e pessoais que alguns professores registravam nestes mapas. No entanto, a autora observa que “na maioria dos registros os professores buscavam conferir visibilidade à questão da frequência escolar, elemento central para o funcionamento da escola, mais que o aproveitamento individual do aluno (p.213)”. (FRADE, 2008, p.10)

Embora se referindo a períodos históricos passados, não há nada de estranho na afirmação acima, se remetermo-nos aos diários de classe que ainda hoje abundam prateleiras de lojas e secretarias de instituições escolares.

Figura 14: Diário de Classe 1

DIÁRIO DE CLASSE

ANO LETIVO DE 20.....

Nome do Estabelecimento.....

Classe.....	Estado.....
Curso.....	Componente Curricular.....
Série.....	Turma.....
Profissional.....	

HORARIO

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
PARA						
PARA						
PARA						
PARA						
PARA						
PARA						

Fonte:

<http://www.americanas.com.br/produto/6767373/diario-de-classe-mensal-tilibra> Acesso em 23/02/2011

Figura 15: Diários de Classe 2



Fonte:

<http://www.ensinograf.com.br/produtos1.htm>

Acesso em 23/02/2011

Outro fator que corrobora a tese de que o diário de classe constitui-se como instrumento de controle do trabalho desenvolvido na escola e, em particular, pelos professores, é o que observa Frade (2008):

... em correspondência anterior, de 1877, já se demandava “resma de papel lithographado para ofício” na década de 20 as escolas pedem que sejam enviados materiais num modelo impresso, prontos para o preenchimento, o que revela dois aspectos: de um lado a produção editorial voltada para a instituição escolar e de outro a construção de dispositivos padronizados de registro que auxiliam no controle do trabalho dos professores e da escola pelo governo. (FRADE, 2008, p.13)

Uma vez utilizado como forma de controlar o trabalho pedagógico, desde o século XIX, o diário de classe reconfigura-se para atender às novas demandas de uma sociedade globalizada e que persegue um ideal de Educação de qualidade para todos, onde as políticas governamentais têm o dever de regular os sistemas educacionais para garantir as orientações do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, concluído em 1996.

A ideia de que os docentes escrevem sobre suas práticas pedagógicas e burocráticas, foco deste estudo, ganha corpo e estrutura no exercício de políticas governamentais que, principalmente durante as últimas décadas, puseram em prática tendências mundiais de universalização e qualidade da educação.

Não se pode olvidar, ainda, que os Ciclos de Formação surgem, na década de 90, no Brasil, como nova concepção de escola para o Ensino Fundamental, uma vez que garante que a educação é um direito fundamental dos cidadãos. Mera coincidência, ou não, algumas políticas governamentais das Secretarias de Educação, como Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, e da própria capital do estado fluminense, nesta mesma época, ao adotarem a perspectiva ciclada, reconfiguram a prática do registro docente como escrita reflexiva e fundamento para avaliação e planejamento das atividades e vivências da escola estruturada por Ciclos de Formação.

Krug (2001) desenvolveu estudos acerca dos Ciclos de Formação na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Estes estudos tornaram-se referência para a implementação da proposta da Escola em Ciclos, em outras cidades e estados brasileiros. Outrossim, estes estudos também apontam para a reorganização dos tempos e espaços de se aprender na escola e, de forma muito clara, defendem a avaliação como um processo fundamental para redimensionar a ação pedagógica.

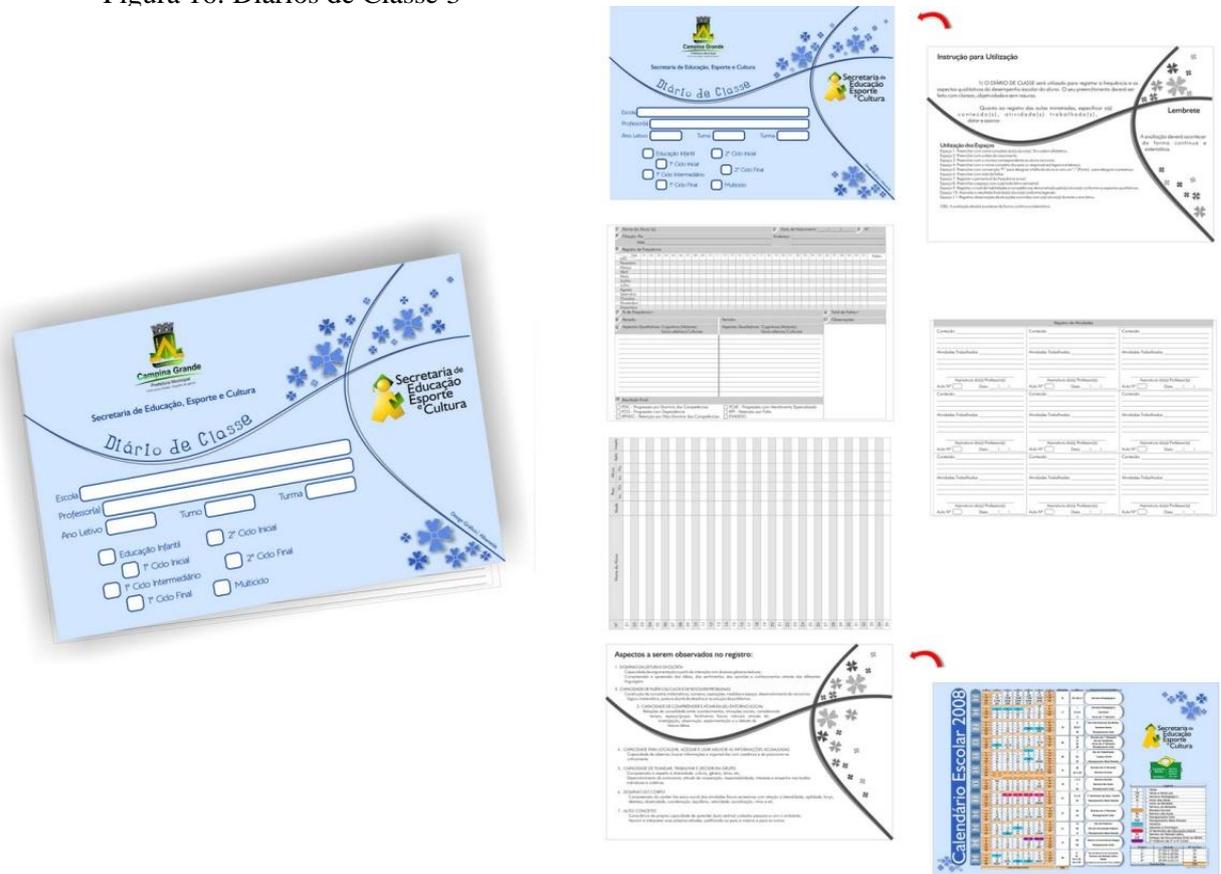
Diante da necessidade de se legitimar uma postura reflexiva dos docentes ante o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, sistemas de ensino implementaram práticas avaliativas que, para além de alicerçarem-se nos ideais de uma escola que se pretende reorientar a partir de situações concretas, cotidianas, flexibilizando espaços e tempos de aprendizagem, parecem incorporar o registro docente como instrumento de controle do trabalho desenvolvido pela escola e por seus professores. Krug (2001) afirma que a avaliação

... incluirá trabalhos cotidianos, auto-avaliação das alunas e alunos individual e de turma, relatórios das professoras e professores, avaliação da família, compondo o que a Rede chama de dossiê do aluno e da aluna. (KRUG, 2001, p.69)

Muito despreziosamente, esta pesquisa arrolou, através de um levantamento na Internet, alguns modelos de diários/registros de classe de políticas governamentais. Não se admira, no entanto, que alguns destes registros estivessem associados a sistemas de ensino com proposta de organização por Ciclos de Formação. Um bom exemplo é o Diário de Classe

de Campina Grande, na Paraíba, idealizado por uma designer para a Secretaria de Educação, Esporte e Cultura.

Figura 16: Diários de Classe 3



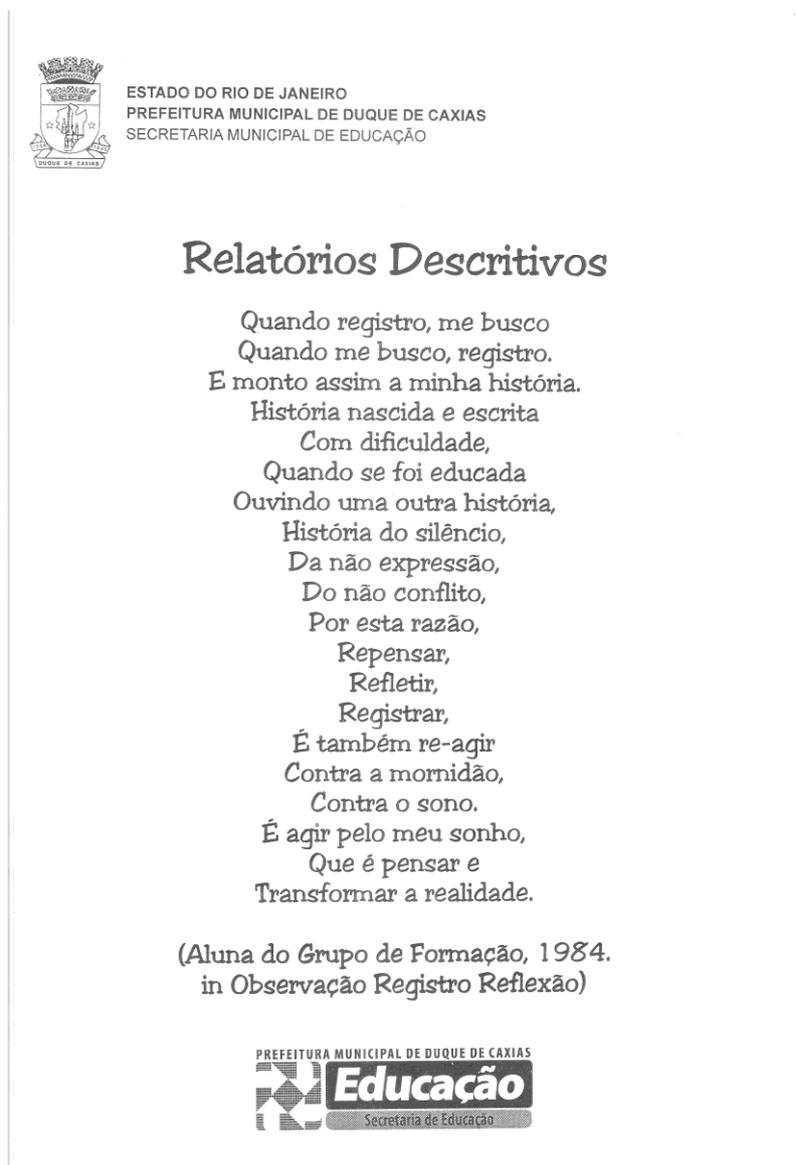
Fonte: <http://bandesignpb.blogspot.com/2010/05/diario-de-classe-1-e-2-ciclos-seduc.html>. Acesso em 23/02/2011
Designer Albaneide Nunes Cavalcante - 2006 - Designer responsável

Design Gráfico [Layout de Capa/Contracapa e Páginas Internas]

SEDUC - Secretário de Educação, Esporte e Cultura
PMCG - Prefeitura

O Diário de Classe, utilizado pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias, a partir de 2001, época da implementação dos Ciclos de Formação naquele município, reitera a necessidade de uma prática reflexiva sobre o processo de aprendizagem dos alunos, e uma pequena poesia, impressa na segunda página do Relatório Descritivo, escrita por uma aluna do Grupo de Formação, 1984, ilustra, de forma oportuna, a nova configuração da escrita profissional docente:

Figura 17: Primeira página do Relatório Descritivo da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2011.



Registro como prática reflexiva e reorientadora da prática com o objetivo de transformação social. Se, ao menos, a escrita docente andasse por caminhos menos tortuosos, professores e professoras estariam, há muito, fazendo outra história.

Embora o corpus desta tese seja constituído de Registros de Classe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a similaridade entre os propósitos de reconfiguração da escrita burocrática docente e ainda a própria estruturação dos documentos, manifesta-se muito evidente: a preocupação em registrar todas as vivências de professores e alunos em sala de aula.

A escola sempre foi lugar para aprender a “ler, escrever e a fazer conta de cabeça” (QUEIRÓS, 2004). Notável como se dá a valorização da leitura, escrita e cálculos como uma ideia curricular inquestionável entre os sujeitos, especialmente os desprivilegiados de bens materiais e culturais. Veem, na escola, a possibilidade de acesso ao que sempre lhe foi negado em suas vidas. A relação entre escola e cultura escrita é inquestionável na história educacional e, uma vez lugar de escrever, alunos e professores deveriam escrever sobre o que vivenciam na prática de sala de aula.

Leher e Lopes (2008) apontam para a reconfiguração do trabalho docente diante das demandas de organização do mercado trabalhista sob a égide capitalista e que imprime uma lógica destrutiva de conversão dos professores em empreendedores. Ao reivindicar a perspectiva atual de necessidade de um redesenho no trabalho do professor, esta tese reclama para si a possibilidade de associação entre as novas exigências do fazer docente, entre elas, o preenchimento de um documento burocrático sobre suas aulas e seus alunos, o Registro de Classe, e as políticas governamentais que se sustentam, junto às obrigações impostas pela UNESCO e pelo Banco Mundial, de controle e responsabilização do sucesso/fracasso da educação.

1.6. O Registro de Classe da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro

O ato de escrever, seja nos relatórios ou/e nos planejamentos, dá ao professor uma visão mais clara sobre o caminho a seguir. As lacunas a serem preenchidas. Saber onde quer chegar e como chegar. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus ao questionário da pesquisa na pergunta sobre a relação entre o ato de escrever do professor e seu fazer em sala de aula)

Diante das inúmeras exigências do mundo dominado pela tecnologia e pelo capital, onde a busca por uma educação de qualidade e sob constante controle das políticas governamentais no processo de alcançar metas, o professor se encontra “emparedado” perante as demandas de prescrição burocrática (preenchimento do Registro de Classe) e a necessidade de uma escrita para se dizer o que se faz e como se faz no dia a dia de sala de aula (registros pessoais).

A escrita reflexiva, muitas vezes associada à ideia de transformação dos fazeres pedagógicos e crença comum entre professores e gestores das escolas municipais do Rio de Janeiro, corrompe-se nas determinações legais da Secretaria Municipal de Educação, cuja normatização do preenchimento obrigatório de um documento oficial da prática pedagógica, conduz professores e professoras a optarem pelo Registro Oficial em detrimento às suas escritas pessoais.

Em resposta ao questionário da pesquisa, sobre o objetivo da política pública do Município do Rio de Janeiro, ao elaborar o Registro de Classe, os gestores das duas escolas pesquisadas estiveram em acordo quanto à função reflexiva deste tipo de registro:

Garantir a prática do registro que visa à melhoria do trabalho do professor e, conseqüentemente, um melhor desempenho dos alunos. (Resposta da Diretora da Escola Corpus)

Ter um documento oficial onde o professor se comprometa de forma escrita a repensar suas ações e reverter possíveis insucessos. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)

O registro das ações dos docentes e o acompanhamento do processo educacional. (Resposta da Diretora da Escola Verbum)

Ainda que considerado ferramenta essencial no processo de acompanhamento das ações pedagógicas, gestores e professores que responderam ao questionário desta pesquisa, na pergunta a respeito das condições de escrita do Registro de Classe, afirmaram, sem nenhuma dúvida, que a tarefa de preenchimento destes demanda um tempo não disponível no trabalho docente.

Constato ansiedade por parte de alguns professores pela falta de tempo para escreverem no Registro de Classe, tendo em vista que quase a totalidade dos professores trabalham o dia todo e, na sala de aula, torna-se difícil, principalmente pelo quantitativo de alunos. (Resposta da Diretora da Escola Corpus)

Tempo. (Resposta da Coordenadora da Escola *Corpus*)

A maior dificuldade encontrada é em relação ao tempo para redigir as anotações. (Resposta da Diretora Adjunta da Escola *Corpus*)

Acredito ser [o Registro de Classe] de fundamental importância, pois é nele que anotamos tudo aquilo que trabalhamos no nosso dia a dia, mas digo também que preciso de um tempo muito maior para poder organizá-los. (Resposta da Professora Edith da Escola *Verbum*)

[O Registro de Classe] É restrito e nem sempre possível registrar em tempo real. (Resposta da Professora Márcia da Escola *Verbum*)

Embora o texto da Resolução SME nº 959/07 ratifique o Registro de Classe como documento oficial para descrição do processo de avaliação dos alunos da Educação Infantil, dos três Ciclos de Formação do Ensino Fundamental, da Classe Especial e do Programa de Educação de Jovens e Adultos, a última Resolução de Avaliação publicada pela SME-RJ, Resolução SME nº 1078, de 27 de maio de 2010, faz referência a uma nova nomenclatura: “Diário de Classe”. Documento este com formatação idêntica ao Registro de Classe:

Art. 19. São documentos da Avaliação Escolar:

I - Diário de Classe;

II - Ficha de Avaliação;

III - Boletim Escolar;

IV - Relatório de Transferência, para alunos do Ensino Fundamental e do PEJA;

V - Relatório de Acompanhamento, para alunos de Classe Especial;

VI - Histórico Escolar;

VII - Certificado.

Parágrafo único. Os documentos elencados nos incisos I, II, III, VI e VII deverão ser emitidos diretamente do Sistema de Controle Acadêmico (SCA).

Art. 20. O Diário de Classe é o documento oficial da Rede Municipal de Ensino, em todos os seus níveis e modalidades, para a anotação das ações pedagógicas e do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos pelos professores regentes.

§ 1.º O Diário de Classe compõe-se de quatro partes:

I - Planejamento Pedagógico, que contém o diagnóstico da turma e a proposta geral de trabalho;

II - Replanejamento Pedagógico, que contém o registro do desenvolvimento pedagógico da turma e as ações que necessitam de reforço;

III - Anotações Diárias, que traz a relação de alunos, a apuração da frequência, o registro das atividades por Componente Curricular e as avaliações mensais;

IV - Registro sobre os alunos, que se destina a observações e reflexões significativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

§ 2.º O Diário de Classe será emitido diretamente do Sistema de Controle Acadêmico (SCA). (Resolução SME nº 1078/2010, Art. 19 e 20).

Cumpre salientar que, na atual gestão da SME-RJ, a organização em Ciclos deu lugar aos anos de escolaridade, com possibilidade de retenção dos alunos, em caso de não aprendizagem e encontra-se, em teste, no ano de 2011, uma versão digitalizada do Registro de Classe, a ser preenchida pelos professores, via Sistema de Controle Acadêmico⁷.

Seja pela justificativa de uma nova organização da escola pública municipal, ou mesmo pela grande insatisfação dos professores em relação à falta de tempo material para preenchimento dos agora denominados Diários de Classe, um fato a ser observado, talvez em continuidade a esta pesquisa, será o formato que adquirirá este novo documento e como se configurará sua escrita, seus tempos e espaços.

Quem sabe até mesmo algumas sugestões dos professores, descritas nos questionários desta pesquisa possam ser levadas em conta na reconfiguração deste documento. Entretanto, ainda cabe a pergunta: qual escrita valorizar? A burocrática ou a da *práxis* docente? Nas respostas à pergunta acerca das impressões das professores sobre o Registro de Classe, os docentes sugerem que

Podéiam nos dar mais liberdade [para o Registro de Classe] para assim serem mais eficientes. Mas acho muito importante. (Resposta da Professora Alice da Escola Corpus)

Sugiro que o registro individual do alunos seja mais prático para os professores, tipo um questionário que pudéssemos apenas marcar as alternativas desejadas por nós. Somente assim, na minha opinião, teríamos tempo hábil para responder e diagnosticar todos os nossos alunos. Marcaríamos, assim, os tópicos relacionados a cada momento da diagnose. (Sugestão acrescida ao questionário da pesquisa pela Professora Edith da Escola Verbum)

⁷ O Sistema de Controle Acadêmico (SCA) é um Sistema de Informatização das informações documentais e acadêmicas dos alunos da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, em vigor, nas escolas, desde o ano de 2001.

A proposta da professora Edith parece clara “dai a César o que é de César” (Mc 12, 13-17). Se os dados burocráticos são necessários para o controle das políticas governamentais sobre as práticas escolares e docentes, estes poderão ser coletados de forma a não pesar o trabalho docente, já tão massacrado pelas novas exigências mundiais.

Capítulo 2

2.1. Escola *Verbum* e Escola *Corpus*

Lapidar minha procura toda trama
 Lapidar o que o coração com toda inspiração
 Achou de nomear gritando... alma
 Recriar cada momento belo já vivido e mais,
 Atravessar fronteiras do amanhecer,
 E ao entardecer
 olhar com calma e então... (NASCIMENTO, 1982)

A procura pelos sujeitos-professores que viriam a ser os sujeitos de pesquisa não foi tarefa fácil. Como eleger aqueles que seriam autores-professores da escrita sobre o fazer de sala de aula? Era necessário, primeiramente, estabelecer um recorte que se revelaria arbitrário, mas que me serviria de construto, ou podemos metaforizar, um andaime, no imenso universo de escolas do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Como fazer do processo de pesquisa e levantamento de dados uma não exclusão?

É importante reafirmar que o desenvolvimento da pesquisa se constituiu como um processo polifônico entre as vozes de pesquisadora, gestora e professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro há mais de vinte anos e a busca pelos professores sujeitos de pesquisa que está atravessada pela minha história profissional.

Assim, para lapidar a procura através do recriar de momentos vividos como professora regente e, mais tarde, ocupando a função de gestora na 8ª Coordenadoria de Educação, foi preciso amadurecer o olhar, atravessar fronteiras, para constituir a pesquisadora capaz de uma nova visão.

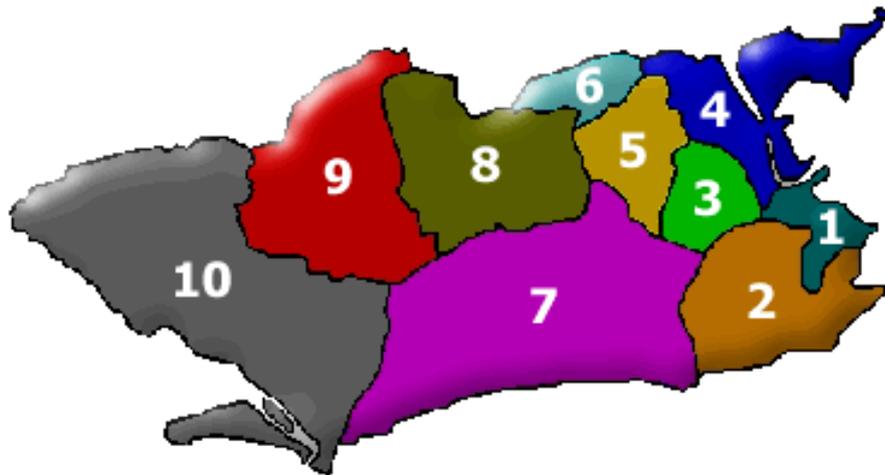
Com a agudeza que a experiência me (re)criara, fui delimitando critérios. Se desejava refletir sobre a escrita docente, era necessário ter professores sujeitos de pesquisa que escrevessem, preenchessem Registros de Classe, registrassem planejamentos, avaliações e anotações variadas sobre o dia a dia de sala de aula.

Vale ressaltar que o Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro é constituído de 1063 escolas (sendo 138 em horário integral), 253 creches públicas em 1063 escolas, 255 Creches Públicas Municipais em horário integral, 177 Creches conveniadas, 10 Espaços de Desenvolvimento Infantil, totalizando atendimento a 669.203 alunos

matriculados, com 36487 professores e 13167 funcionários⁸. Este quadro composicional, assim distribuído, necessitava de uma estruturação que viabilizasse o gerenciamento de tão numerosos estabelecimentos. A saída encontrada foi a criação de órgãos intermediários, as Coordenadorias Regionais de Educação, para descentralizar a administração de recursos humanos, infra-estrutura, concepções educacionais entre outras atividades.

De acordo com o mapa abaixo, é possível identificar como estas áreas de coordenação intermediárias estão divididas. São, ao todo, dez Coordenadorias de Educação e, especificamente no caso desta tese, a área escolhida foi a da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE). Nesta Coordenadoria, vivenciei a maior parte de minha vida profissional, cuja experiência me passa, me acontece e me toca (LARROSA, 2004).

Mapa da Cidade do Rio de Janeiro com as áreas de abrangência das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)



As Coordenadorias Regionais de Educação e os bairros de abrangência

Sigla	Número de Escolas	Abrangências
E/SUBE/1ªCRE	<u>84</u>	Santo Cristo, Santa Teresa, Rio Comprido – Turano, Rio Comprido, Bairro de Fátima, São Cristóvão – Tuiuti, Benfica, São Cristóvão, Santa Teresa - Morro dos Prazeres, Gamboa, Vasco da Gama, Centro, Estácio, Saúde, Caju, Mangueira, Mangueira - Morro dos Telégrafos, Praça Onze, Cidade Nova,

⁸ Dados retirados do site www.rio.rj.gov.br/web/sme (atualizado em dezembro de 2010). Acesso em 06/03/2011.

		Paquetá, Praça Mauá, Benfica e Catumbi.
E/SUBE/2ªCRE	<u>142</u>	Vidigal, Botafogo, Laranjeiras, Leme, Gávea, Tijuca – Andaraí, Andaraí – Jamelão, Praia Vermelha, Leblon, Catete, Humaitá, Grajaú, Tijuca - Comunidade Chacrinha, Glória, Flamengo, Cosme Velho, Tijuca, Rio Comprido, Praça da Bandeira, Rocinha, Ipanema, Copacabana - Morro dos Cabritos, Vila Isabel, Andaraí - Morro do Andaraí, Jardim Botânico, Grajaú - Morro Nova Divinéia, São Conrado, Urca, Maracanã, Andaraí, Usina, Copacabana, Lagoa e Alto Boa Vista.
E/SUBE/3ªCRE	<u>122</u>	Engenho da Rainha, Piedade, Abolição, Jacaré, Méier, Higienópolis, Del Castilho, Pilares, Todos os Santos, Complexo do Alemão – Ramos, Maria da Graça, Bonsucesso, Cachambi, Inhaúma, Lins de Vasconcelos, Sampaio, Rocha, Inhaúma, Água Santa, Lins de Vasconcelos, Engenho de Dentro, Encantado, Riachuelo, Largo do Jacaré, Engenho Novo, Jacarezinho e Tomás Coelho.
E/SUBE/4ªCRE	<u>167</u>	Ramos, Jardim América, Olaria, Moneró, Tauá, Parada de Lucas, Praça da Bandeira, Brás de Pina, Ilha do Governador, Brás de Pina, J. Guanabara, Manguinhos, J. Carioca, Guarabu, Pitangueiras, Cocotá, Itacolomi, Praça do Carmo, Bancários, Penha, Penha Circular, Parada de Lucas, Vila do João, Maré, Freguesia, Vila da Penha, Tubiacanga, Galeão, Bonsucesso, Benfica, C. Universitária, Portuguesa, Cordovil, Vigário Geral e Zumbi.
E/SUBE/5ªCRE	<u>126</u>	Vila da Penha, Vaz Lobo, Colégio, Madureira, Osvaldo Cruz, Quintino Bocaiúva, Vista Alegre, Vila Kosmos, Honório Gurgel, Irajá, Marechal Hermes, Vicente de Carvalho, Rocha Miranda, Turiaçu, Casadoura, Bento Ribeiro, Campinho e Cavalcante.
E/SUBE/6ª CRE	<u>96</u>	Irajá, Anchieta, Pavuna, Deodoro, Guadalupe, Coelho Neto, Acari, Ricardo de Albuquerque, Barros Filho, Parque Anchieta e Costa Barros.
E/SUBE/7ªCRE	<u>141</u>	Barra da Tijuca, Freguesia, Pechincha, Recreio dos Bandeirantes, Vargem Pequena, Curicica, Itanhangá, Cidade de Deus, Rio das Pedras, Jacarepaguá, Vargem Grande, Camorim, Vila Valqueire, Anil, Praça Seca, Gardênia Azul, Tanque e Taquara.
E/SUBE/8ªCRE	<u>169</u>	Magalhães Bastos, Senador Câmara, Guadalupe, Santíssimo, Sulacap, Vila Kennedy, Vila Militar, Padre Miguel, Guilherme

da Silveira, Jabour, Realengo, Deodoro e Bangu.

E/SUBE/9ªCRE	<u>125</u>	Senador Vasconcelos, Campo Grande, Santíssimo, Inhoaíba, Nova Iguaçu, Cosmos.
E/SUBE/10ªCRE	<u>146</u>	Pedra de Guaratiba, Paciência, Santa Cruz, Cosmos, Guaratiba, Barra de Guaratiba, S. Fernando, Jardim dos Vieiras, Ilha de Guaratiba, Sepetiba e Jesuítas.

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>. Acesso em 07/12/2009.

Se a 8ª CRE, localizada na Zona Oeste da cidade, fora eleita pela proximidade da experiência e do vivido, ainda restava a questão de como elencar as escolas que seriam acompanhadas com o objetivo de se constituir professores sujeitos de minha pesquisa. Novamente, era necessário estabelecer as distinções que permitiriam selecionar, pelo menos duas escolas no universo de 146 Unidades Escolares desta Coordenadoria, porque seria preciso mais de uma escola para se estabelecer uma comparação mais objetiva entre as formas de registro docente. Em contrapartida, também não poderia envolver um grande número de escolas para não inviabilizar a pesquisa.

Faz-se necessário ratificar que a escolha feita, naquele momento, buscou critérios de escrita docente para viabilizar esta pesquisa e, por isso, foi feita a opção pelos professores das séries iniciais. Mas ainda restava elencar quais as escolas que continham este perfil de professor. Resultados da união entre o ideal e as características de cada escola da Coordenadoria, foram selecionadas duas escolas. Ambas com turmas dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que são os professores das séries iniciais que, além de terem, no ato de planejar, uma sistematização de registro, muitos ainda mantêm o Registro de Classe da SME-RJ preenchido e atualizado, prática raramente encontrada entre os professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha de uma, doravante denominada Escola *Verbum*, justifica-se pelo fato de ser uma, entre as poucas escolas, com docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental (EF), que, à época, preenchiam os dois tipos de registro e por ser, dentro da Coordenadoria, referência na utilização do Registro de Classe. Embora a localização da escola fosse em uma área que apresenta altos índices de violência e com um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH 0,768), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB), observado em 2007, foi 5,0, o que se revela um indicador bastante razoável diante da média das escolas municipais de nossa cidade: 4,2⁹. Em 2009, a escola alcançou um indicador de 6,6¹⁰, fato que a colocou entre as 31 melhores escolas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, alguns dados sobre ela chegam mesmo a ser dicotômicos, pois, desde 2009, a escola não possui Coordenador Pedagógico, contando apenas com uma Diretora e uma Diretora Adjunta, para coordenar todo o trabalho administrativo e pedagógico¹¹.

De estrutura simples, a escola *Verbum* possuía, em 2009, ano em que se realizou a coleta de dados, 12 turmas (2 de Educação Infantil, 2 do 1º ano, 1 do 2º ano, 2 do 3º ano, 2 do 4º e 1 do 5º ano do EF). Compunham a equipe escolar uma diretora, uma diretora adjunta (ambas acumulando dupla função de diretoras e professoras regentes) e 5 professores regentes dos anos iniciais, sendo que 3 faziam dupla regência para atender às 10 turmas da unidade escolar. Infelizmente, não há professor de Sala de Leitura, outrossim há 1 professor de Educação Física, com 12 tempos e mais um outro, em regime de Dupla Regência, de 6 tempos semanais. No final do ano de 2009, as duas diretoras da escola *Verbum* ressaltaram que a SME-RJ, através da E/8ª CRE, enviou professores para regerem as turmas que, antes, estavam sendo atendidas por elas.

A denominação *Verbum* dada à escola faz referência ao movimento de dialogismo e interlocução que a escola desenvolve, junto à comunidade escolar, através de diferentes linguagens. Ao entrar nesta unidade escolar, percebe-se que ela emana palavras, tons, cores e formas com significação bastante peculiar: uma tentativa de comunicar ao mundo a beleza do corpo docente e discente diante de uma região maltratada econômica, social e culturalmente.

A segunda, aqui designada Escola *Corpus*, além do preenchimento do Registro de Classe, apresentou o melhor índice no Sistema de Avaliação Básica (SAEB) 2005 e Prova Brasil 2007, respectivamente 5,8 e 6,2¹², entre todas as escolas da Coordenadoria. No ano de 2009, a escola manteve sua posição com um indicador de 6,3¹³.

O codinome da escola, *Corpus*, também se constitui como um esforço de aproximação entre as características que ela apresenta. Situada em uma região um pouco mais privilegiada social, econômica e culturalmente, a instituição abriga um corpo docente coeso e com poucas alternâncias, isso significa dizer que dificilmente há remoção de professores e, aqueles que

⁹ Dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Governo Federal.

¹⁰ Idem

¹¹ Tanto a diretora quanto a diretora adjunta, durante o ano de 2009, foram obrigadas a reger turma para sanar a falta de professores na escola.

¹² Dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Governo Federal.

¹³ Idem

nela atuam, formam uma equipe que trabalha junto há um bom tempo. Nela, em 2009, encontravam-se 12 turmas, sendo 2 turmas de Educação Infantil e, as demais, 2 turmas de cada ano de escolaridade do EF (do 1º ao 5º ano). Para desenvolver as atividades docentes, 1 diretor, 1 diretor adjunto, 1 coordenador pedagógico, 1 professor de Sala de Leitura, 12 professores regentes, além de 1 professor de Educação Física de 12 tempos e mais 2 professores, também de Educação Física, em regime de Dupla Regência, com 6 tempos semanais cada um.

Acredito que, para investigar a constituição das identidades dos professores, através dos discursos presentes nos dois tipos de registro, era necessário que, além de os docentes a serem pesquisados escreverem sobre seu fazer pedagógico, também os alunos apresentassem bom desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Os dados, escritas e registros dos professores, foram escaneados e fotografados durante o ano de 2009 e início de 2010. A dificuldade em copiar estas escritas, ora porque os Registros de Classe constituem-se como um documento oficial da escola e nela devem permanecer, ora pelo fato de a escrita docente ser um processo que se dá ao longo do ano letivo, muitas idas e vindas se fizeram necessárias. Também um questionário foi aplicado aos docentes, o que, mais adiante, será melhor explicitado.

Para fins de citação, alguns textos escritos foram utilizados em sua formatação original, através de imagens; em outros casos, foi necessário redigitá-los para melhor entendimento do que tinha sido registrado pelos professores.

2.2. Os Professores Sujeitos das Produções Discursivas da Pesquisa – a configuração de um novo olhar

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2003, p. 21)

Os olhos do pesquisador buscaram os olhos dos sujeitos professores e, nessa posição, a fusão de nossas singularidades históricas, sociais e ideológicas se revelaram constituintes de uma nova realidade: a busca pelo objeto de pesquisa – a escrita docente.

Ao primeiro olhar, as escolas *Verbum* e *Corpus* se constituíam de professores enamorados do autor da pesquisa. A abertura necessária para a coleta de dados e as reflexões a serem realizadas concorriam para a construção de um elo indissolúvel entre sujeitos

professores e sujeito pesquisador. A acolhida empática e soante das vozes docentes configurava-se como uma cantata magistral.

Na escola *Verbum*, os cinco professores regentes prontamente responderam ao questionário e se puseram a disponibilizar seus registros. Fato não diferente na escola *Corpus*, cujo corpo docente, um pouco maior, também se prontificou a colaborar com a pesquisa e responder o questionário.

Por outro lado, um impasse se encaminhava: como fotografar os registros pessoais e normatizados se eles ainda estavam se constituindo ao longo do ano letivo?

Em comum acordo, pesquisador e sujeitos da pesquisa decidiram que o final do ano letivo de 2009 e/ou início do ano seguinte, 2010, seria o tempo propício para a coleta de dados, uma vez que os professores teriam, então, dado corpo e forma aos registros.

Os olhares, então, se mantiveram firmes, mas sempre um pouco mais distantes, já que era necessário aguardar o tempo favorável para fotografar os registros.

Outro obstáculo surgiu quando o sujeito pesquisador buscou os registros para coleta: embora o acesso aos Registros de Classe, documento oficial da escola, fluísse com facilidade, o mesmo não se deu quando os registros pessoais (cadernos de planos e anotações) foram solicitados. Inúmeras desculpas foram empregadas para justificar a não disponibilização dos registros pessoais de cada um dos docentes.

Neste momento, percebi a clareza das palavras bakhtinianas de que “não há dúvida de que toda a experiência por mim assimilada nunca me propiciará uma visão de minha própria e completa limitação externa” (BAKHTIN, 2003, p.34).

Diante da imposição de limitações, o pesquisador reclamava por dar seguimento à pesquisa e, para que os estudos continuassem, um quadro foi elaborado, na tentativa de entender a imagem que se configurava perante meus olhos:

Escola Corpus

<i>Atividades Professoras</i>	<i>Questionário</i>	<i>Registro de Classe</i>	<i>Registro Pessoal</i>
Lourdes	Sim	Sim	Sim. Planos semanais, registros nos cadernos dos alunos e em seu próprio caderno.
Sandra	Sim	Sim	Não. Fez registros no computador, mas os arquivos enviados não foram relativos às anotações pessoais
Marilene*	Sim	Sim	Não. Fez registros em seu próprio computador, mas não os disponibilizou.
Alice*	Sim	Sim	Não. Fez registros, mas não os encontrou após mudar-se de residência.
Sônia*	Sim	Sim	Não. Fez registros pessoais, mas não guardou os cadernos.
Irina*	Sim	Sim	Não. Fez pequenas fichas de avaliação de cada aluno, mas os entregou aos responsáveis e não disponibilizou as cópias.
Diretora**	Sim	-	-
Diretora Adjunta**	Sim	-	-
Coordenadora Pedagógica**	Sim	-	Sim.

* As professoras Marilene, Alice, Sônia e Irina trabalharam em regime de dupla regência, pegando duas turmas cada uma. Ainda houve duas professoras que não devolveram o questionário respondido.

** A direção da escola, Diretora, Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica responderam apenas o questionário, uma vez que não realizam a prática do Registro de Classe. Apenas a Coordenadora Pedagógica disponibilizou algumas anotações pessoais sobre seu trabalho com o grupo de professores regentes.

Escola Verbum

<i>Atividades Professoras</i>	<i>Questionário</i>	<i>Registro de Classe</i>	<i>Registro Pessoal</i>
Edith	Sim	Sim	Não. Não conseguiu realizar os dois tipos de registro durante o ano letivo.
Joana	Sim	Sim	Não. Fez registros pessoais, mas não os guardou.
Kátia*	Sim	Sim	Não. Fez somente o registro dos alunos no Registro de Classe.
Paula*	Sim	Sim	Não. Fez registros, mas não mostra a ninguém.
Márcia*	Sim	Sim	Não. Fez registros pessoais, mas não os disponibilizou.
Diretora**	Sim	-	-
Diretora Adjunta**	-	-	-
Coordenadora Pedagógica***	-	-	-

* As professoras Kátia, Paula, e Márcia trabalharam em regime de dupla regência, pegando duas turmas cada uma.

** A diretora da escola respondeu apenas o questionário de gestor. Tanto a diretora quanto a diretora adjunta regeram turma no ano da pesquisa. Pelo fato de as duas estarem acumulando funções de gestoras e regentes e por não haver tempo hábil, elas não preencheram os Registros de Classe das turmas nas quais ministraram aulas.

*** Durante o ano de 2009, a escola não contou com a presença de um Coordenador Pedagógico.

Ao observar os dois quadros, dúvidas povoaram a mente do sujeito pesquisador. Se, por um lado, muito material havia para ser pesquisado, pois só os Registros de Classe, por si só, já formavam um constructo volumoso, o *corpus* configurava-se dissonante em relação à pauta musical que se pensava possível orquestrar.

Diante de um novo horizonte que se configurava, era preciso girar a cabeça em todas as direções de forma a atingir uma visão mais completa da pesquisa, em cujo centro me encontrava, sujeito pesquisador, (con)fundido, momentaneamente, (pelo) no espaço circundante das (não) escritas docentes.

O vivenciamento único e concreto do *eu* superava quaisquer expectativas e alguns diálogos começaram a se estabelecer reflexiva e responsivamente, entre o pesquisador e seu(s) outro(s), através das respostas aos questionários da pesquisa.

A imposição de uma escrita normatizada suprimia a prática individualizada do registro pessoal. Diante do dilema: preencher Registros de Classe ou registrar autoralmente em cadernos pessoais, a burocracia se estabeleceu como uma força poderosa a massacrar as iniciativas de escrita docente em cadernos pessoais. Assim, ao responderem a pergunta do questionário sobre o ato de escrever como obrigação no exercício da profissão docente, os professores expressaram claramente a insatisfação em cumprir tal exigência.

Acaba sendo um pouco que obrigação uma vez que o registro do professor é o que melhor e mais importante tem-se de 'documento' do aluno. (Resposta da Professora Alice da Escola Corpus)

Sim. Quando tenho que fazer os relatórios dos alunos para mostrar à direção, como parte obrigatória e não como conhecimento do aluno. (Resposta da Professora Joana da Escola Verbum)

Só quando falta tempo para fazer o relatório de todos os alunos das minhas duas turmas. (Resposta da Professora Kátia da Escola Verbum)

A ausência de meios, tempos e espaços para a escrita docente está presente nas respostas a diferentes perguntas do questionário de pesquisa e, muito claramente, percebe-se a força da imposição de uma escrita normatizada para mostrar à direção da escola ou a elementos das Coordenadorias Regionais de Educação. O caráter de controle, que o Registro de Classe incorpora, encontra-se presente também nas respostas dos questionários dos gestores das duas escolas quando inquiridas sobre a existência de algum tipo de instância que controla/supervisiona o preenchimento do referido documento.

Sim, a U.E. [Unidade Escolar] é visitada por um representante da CRF que observa se os registros estão sendo feitos. A Coordenação e a direção acompanham esses registros e viabilizam a realização dos mesmos e orientam quando solicitadas. (Resposta da Diretora da Escola Corpus)

*No âmbito escolar: Direção e Coordenação.
No âmbito da SME: Gerência de Educação.
(Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)*

A 8ª CRF supervisiona os registros quando visita a escola. (Resposta da Diretora da Escola Verbum)

Se a imposição de uma outra lógica de registro da prática pedagógica se fazia imperativa, a pesquisa também se colocaria disposta a entender o que estava presente na atividade docente através das práticas discursivas presentes nos questionários e nas escritas que compunham o novo *corpus* da pesquisa (escasso de registros pessoais, mas povoado de escritas normatizadas).

Mas como delimitar o já limitado? Em relação à escola *Corpus*, a professora Lourdes contemplava o perfil de sujeito autor de registros normatizados e pessoais. Então, este recorte se desenhou: professora do 1º ano do Ensino Fundamental, durante a realização da pesquisa, ela disponibilizou seus registros pessoais e o Registro de Classe.

Na escola *Verbum*, teria que ser diferente, uma vez que nenhum professor disponibilizou (ou realizou) os registros pessoais. A escolha pela professora Edith se deu pela força das circunstâncias: ela também regera turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, durante o ano da coleta de dados para esta pesquisa, e tinha depositado, no Registro de Classe, todas as suas forças para que o documento oficial se configurasse, mesmo que em poucos registros de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, como objeto qualificado de sua prática.

Outras vozes, no entanto, soavam nas escritas das respostas ao questionário e reivindicavam ouvidos capazes de instaurar um diálogo sobre os registros pessoais e normatizados.

2.3. Questionários – caminhos para o encontro com os professores sujeitos de pesquisa

Os questionários respondidos pelos professores das duas escolas tomaram, então, uma nova função dentro da pesquisa. Havia neles um tanto de produções discursivas que remetiam à figura mítica de Mercúrio, ou Hermes, mensageiro dos Deuses.

Tal como a divindade greco-romana, as escritas docentes transitavam entre o mundo real e o ideal. Prova documental que permitiu estabelecer o dialogismo, necessariamente polifônico, indispensável às análises discursivas embasadas na teoria bakhtiniana.

E, assim como Mercúrio, repleto de atribuições e, entre elas, a arte de bem falar, as vozes docentes exigiam um culto à língua e à eloquência, e clamavam por um lugar de sujeitos que têm a dizer de si e de seu fazer pedagógico.

Do encontro de vozes, emergiu a premência de um espaço de interlocução para os professores das duas escolas que responderam às perguntas dos questionários e que contribuíram para as análises dos registros das duas professoras, Lourdes e Edith, nomeadas por suas escritas.

A partir dos eixos: escrita docente, obrigatoriedade, imagem do Registro de Classe e interferência docente na prática de escrita discente, as respostas dos questionários serão analisadas, mais à frente, no capítulo 5. Por ora, faço ecoar algumas vozes que dizem muito sobre o que as políticas governamentais vêm implementando na reconfiguração do fazer docente. Para tanto, elencamos algumas respostas à pergunta sobre o porquê de a escrita auxiliar o professor em seu desenvolvimento pessoal e profissional:

Quando temos a liberdade de registrar da maneira que realmente achamos útil, esses registros, anotações, tornam-se muito mais funcionais. (Resposta da Professora Alice da Escola *Corpus*)

Ao escrever, o professor acaba refletindo sobre sua prática. (Resposta da Professora Márcia da Escola *Verbum*)

[...] Para mim, pela idade, é indiferente. Talvez para um jovem professor, sim. Não, digo, nunca parei para pensar nisso. Na atual conjuntura da educação, nossa fala, olho no olho, com os alunos e companheiros, surte mais efeito. (Resposta da Professora Sônia da Escola Corpus)

Seria o “olho no olho”, com colegas docentes e alunos, realmente capazes de uma reflexão sobre a prática, contribuindo para a constituição de professores mais bem preparados para dar conta de uma educação para todos? Ou o ato de escrever, como requerem alguns Sistemas de Ensino, o caminho para a reflexão crítica da prática pedagógica? Até que ponto a reflexão leva a uma transformação na ação docente?

Outras vozes docentes também apontaram para a importância do registro, inclusive ressaltando aspectos da vida pessoal que melhor se desenvolveram a partir da prática de escrever, ainda respondendo à pergunta sobre as contribuições da escrita no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Porque sinto que a pessoa se desinibe mais quando se tem a habilidade do ato de escrever. Particularmente, depois que comecei a ter o hábito da escrita, com mais assiduidade, sinto que me desinibi um pouco mais na hora de ler em público, de me expor nomeio de meus colegas de trabalho e até diante dos Conselhos de Classe, momento em que precisamos nos expor diante dos colegas e de mães que participam, por exemplo. (Resposta da Professora Edith da Escola Verbum)

Quanto mais você escreve, mais seus pensamentos fluem sobre o assunto ou pessoa (aluno) e melhor expressa suas ideias. (Resposta da Professora Joana da Escola Verbum)

Como já disse, podemos voltar e reler o que foi escrito para avaliar se houve melhora ou não, o que fizemos para mudar determinada situação... (Resposta da Professora Irina da Escola Corpus)

Sim, ampliamos nossa leitura de mundo e aumentamos nossa capacidade de expressão. (Resposta da Professora Alice da Escola Corpus)

As vozes docentes documentadas aqui iniciam a interlocução da pesquisa sobre a escrita docente enquanto obrigação, necessidade, possibilidade de reflexão e de desenvolvimento de novos modos de dizer e de fazer. Fazer coisas com palavras e com ações: o verbo e o corpo em espaço de interlocução.

2.4. Escola Verbum

No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Todas as coisas foram feitas por ele: e nada do que foi feito, foi feito sem ele. Nele estava a vida, e a vida era a luz dos homens: e a luz resplandece nas trevas, mas as trevas não a compreenderam. (BÍBLIA; JOÃO: 1,1)

Ver.bo – substantivo masculino. 1. Palavra, vocábulo. 2. Expressão (2). 3. Gram. Classe de palavra que tipicamente indica a ação e que ou pode constituir sozinha, um predicado, ou determinar os elementos que este conterà. 4. Rel. A segunda pessoa da Santíssima Trindade, encarnada em Jesus Cristo. (AURÉLIO, Dicionário Eletrônico)

O desafio de manter a postura ética necessária para o anonimato das escolas estudadas colocou-me a tarefa de nomeá-las de forma a resguardar suas identidades institucionais.

Por outro lado, a opção por números ou letras pouco atraía minha atenção neste encontro do *eu* com o *Outro*. Assim, surgiu a iniciativa de correlacionar as categorias imagéticas da interlocução entre alteridades.

A escola *Verbum* sempre foi conhecida, dentro da 8ª CRE, como uma escola dinâmica, dialógica e que emanava vida pela palavra falada e cantada. Mesmo inserida em um espaço geográfico totalmente desprovido de bens materiais e culturais, a escola transpira uma sobrevida contagiante. Murais, apresentações musicais e produções de texto fazem parte do cotidiano da escola que não se cala, nem mesmo diante da falta de professores e da violência que a circunda.

Durante os últimos anos de avaliação institucional, mesmo capenga de recursos humanos, a escola *Verbum* demonstrou um alto poder de superação, de acordo com os dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Governo Federal:

IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Percentual de crescimento acumulado
5,0	5,0	6,6	32%*

*Base IDEB 2005.

Nem mesmo o acúmulo de funções administrativas e de regência de turma das diretoras da escola fez esmorecer o trabalho desenvolvido na escola. O corpo docente,

composto de 5 professoras regentes e mais dois professores de Educação Física, sem a presença de um Coordenador Pedagógico, superou as dificuldades e elevou o IDEB a 6,6 na última avaliação do MEC.

A pesquisa chega, então, à conclusão preliminar de que a prática do registro, no momento crucial em que a escola se encontrava, em 2009, limitou-se a cumprir algumas poucas exigências burocráticas para não deixar o trabalho pedagógico sucumbir. Por isso, a escassez de registros pessoais e ausência de preenchimento de alguns Registros de Classe. Seria esta uma escolha consciente da comunidade escolar ou, mais uma vez, as necessidades prementes das conjecturas administrativas e políticas do campo educacional conduziram as ações da escola?

Esta pesquisa não objetiva responder esta pergunta, mas as construções discursivas dos professores da escola *Verbum* permitiram algumas inferências que serão apresentadas no capítulo de análise do *corpus*.

2.5. Escola Corpus

A escola Corpus, também localizada na região de abrangência da 8ª Coordenadoria de Educação, apresenta um corpo docente que trabalha junto há alguns anos. Conta com a equipe de direção completa (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica), além de 1 professor de Sala de Leitura, 12 professores regentes e 3 professores de Educação Física.

A localização geográfica da escola não é totalmente desprovida de bens culturais e materiais, embora o atendimento prioritário ainda seja a faixa da população com renda familiar baixa. Há relatos de situações de violência no entorno da escola, mas nada que venha a comprometer o bom andamento das aulas.

Por ser uma escola muito bem estruturada, física e pedagogicamente, seu corpo docente não se alterna com frequência, constituindo-se de uma coletividade coesa e de referência quando se pensa em continuidade do trabalho pedagógico.

Assim, sem muitas rupturas, a escola *Corpus* realiza um trabalho reconhecido pela comunidade escolar e que vai ao encontro do codinome utilizado: direção, professores, alunos e responsáveis formam um conjunto organizado em torno de um projeto de escola e que apresenta indicadores bastante elevados na avaliação do MEC:

IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Percentual de crescimento acumulado
5,8	6,2	6,3	8,62%*

*Base IDEB 2005.

Reconhecida pela firme condução administrativa e pedagógica de sua gestão, a escola *Corpus*, embora com índice de crescimento acumulado inferior à escola *Verbum*: 8,62%, cumpre rigorosamente as tarefas a ela impostas, principalmente em relação ao preenchimento do Registro de Classe, supervisionado pela direção e pela Coordenadoria Regional de Educação.

Outrossim, o registro pessoal, embora declaradamente realizado por quase todos os professores regentes, não estão acessíveis a partes estranhas ao corpo da escola. O que ocasionou uma resistência clara ao bom desenvolvimento desta pesquisa.

Realizadas as apresentações dos espaços de desenvolvimento desta pesquisa, passamos às teorias que dialogaram com as reflexões do pesquisador sobre os dois tipos de escrita docente, para que as palavras revelassem sentidos e marcas identitárias de ser professor.

Capítulo 3

3.1. Nossas palavras: as minhas e as alheias – referências para teorizações

Para que a opção teórica não redunde em uma apropriação mecânica, nem aplicação simples de pesquisas na área da discursividade, este estudo sobre a escrita dos professores almejou evidenciar, não só em concepções e categorias, o entendimento do fenômeno linguístico, enquanto gênero e atividade, como também destacar a bivocalização (o discurso reportado) que emerge da estratificação socioaxiológica da linguagem, da heteroglossia (heterogeneidade das vozes sociais) e de sua dialogização.

Assim, a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados não se exprime apenas como uma repetição da palavra alheia, já que até mesmo as citações (onipresença aberta da palavra que não é minha) foram entendidas como “absorção valorada da palavra de outrem” (FARACO, 2009, p. 139).

Chegou-se, desta forma, ao entendimento de que reportar é muito mais que reproduzir ou repetir a palavra alheia, mas “principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas relações” (Idem, p. 140).

Coube mais um desafio, então, ao se elaborar esta tese, uma vez que o foco deste estudo foi ultrapassar as reflexões sobre a escrita de professores, sobre seu fazer em sala de aula, para além de uma referência direta aos enunciados produzidos por estes docentes. Mais que (re)editar as minhas, as palavras dos professores sujeitos de pesquisa e as dos teóricos da linguagem, o foco foi dado ao movimento permanente entre intersubjetividade, que se constitui através de um social múltiplo de ações, representações, valores e atitudes (os pré-construídos sócio-históricos) (Idem).

Desse modo, nenhum sujeito fica confinado nos limites de um único “outro generalizado”, mas emerge de relações simultâneas ou consecutivas com vários “outros generalizados”, muitos deles opostos entre si, contraditórios, conflitivos. Essa realidade sempre heterogênea e cheia de contradições gera desequilíbrios e tensões que inviabilizam qualquer fechamento determinista mecânico dos processos interacionais e de seus efeitos (FARACO, 2009, p. 146)

Na constante busca pela responsividade do pesquisador diante dos discursos docentes, produzidos nos Registros de Classe e nos registros pessoais dos professores, a opção teórica talhou-se ética e esteticamente, atravessando posturas, análises, reflexões e o próprio discurso da pesquisa. Este texto, assim manufaturado, (re)desenhado, (re)cortado e (re)portado produz significações múltiplas, mas plenamente consciente da não existência de álibi para os sentidos (con)cedidos à palavra.

Bakhtin (2006) ressalta que a significação é o efeito da interação entre locutor e interlocutor, não estando presente, nem em um, nem em outro, nem na palavra isoladamente. Do mesmo modo, segundo o autor, a compreensão é uma forma de diálogo, pois “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN, 2006, p. 34). Em se tratando de um registro de prática pedagógica, um pessoal e outro formal, nosso desafio foi entender a produção de sentido que se estabelece nestes textos tornados discursos. Neles, a interação entre locutor e interlocutor refrata, em seus textos, suas práticas e leva à reflexão sobre elas.

O registro, enquanto forma de expressão escrita de uma determinada língua e que, por sua vez, pode corresponder a um certo sistema cultural e a um conceito mais amplo de linguagem humana, possui natureza sógnica e ideológica, pois “tudo que é ideológico é signo. Sem signos não há ideologia” (BAKHTIN, 2006, p. 31). Este mesmo autor afirma que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (Ibidem, p. 32). Assim, também é possível concluir que o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos (Idem).

Social, histórico e ideológico impõem-se nas relações sógnicas enquanto condição indispensável para sua existência. O fenômeno da linguagem, destarte, toma existência apenas no meio social que o engloba e o constitui através da palavra.

A palavra é fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006, p. 36, grifo do autor)

Enquanto material privilegiado no processo de interação humana, a palavra constitui-se como signo ideológico, mas também neutro. Sua função ideológica é preenchida por qualquer ideologia, o que lhe concede a neutralidade necessária para abrir-se a outros domínios, pois é “... na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN, 2006, p. 36-37). As palavras (re)ditas e (re)editadas, em diferentes espaços de formação e de atividade profissional docente, refratam uma ideologia constituída do ser professor, desde que histórica, social e ideologicamente situadas.

Assim, toda e qualquer refração ideológica da atividade docente é acompanhada de uma refração ideológica verbal. E é partir desta teorização que as palavras refratadas, nos questionários desta pesquisa e nos registros docentes analisados, foram se constituindo como material semiótico em todos os atos de compreensão e interpretação da palavra alheia, tomada como recepção ativa ao discurso de outrem, pois “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (Ibidem, p. 153-154).

A palavra materializada na enunciação é o verbo corporificado na vida, atravessada pela apreciação social segura e categórica de seus interlocutores. O caminho para estudá-la parte de uma concepção filosófica de entender a história da palavra na palavra carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial.

Para tanto, alguns conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana foram se materializando em palavras enunciativas de e enunciadas por um discurso verbal histórico, vivo e diretamente ligado à vida.

3.2. Alteridade, dialogismo e polifonia em Bakhtin: ponte de intermédio entre teoria e palavras docentes

Entender escritas docentes, no mundo contemporâneo, e provocar outras vozes a dialogarem com o texto acadêmico sobre estas escritas altera significativamente o ponto de referência destas reflexões, aqui não mais colocadas no horizonte do “Eu”, mas no horizonte do “Outro” – a verdadeira revolução de Bakhtin (PONZIO, 2009).

A subversão das identidades, a partir da lógica da alteridade, propõe um diálogo com as diferenças onde não se pode mais continuar insensível ao Outro. Um Outro que se impõe a

nós de forma irredutível e que nos constitui, no nível linguístico e no nível de construção de nossas consciências, quer queiramos ou não:

“Nossas” palavras nós tomamos, diz Bakhtin, da boca dos demais. “Nossas” palavras são sempre “em parte dos demais”. Já estão configuradas com intenções alheias, antes que nós as usemos (admitindo que sejamos capazes de fazê-lo) como materiais e instrumentos de nossas intenções. Por esse motivo, todos os nossos discursos interiores, isto é, nossos pensamentos, são inevitavelmente diálogos: **o diálogo não é uma proposta, uma concessão, um convite do eu, mas uma necessidade, uma imposição, em um mundo que já pertence a outros.** (PONZIO, 2009, p. 23, grifo nosso)

Se o diálogo não é uma concessão e sim uma imposição, também não é algo que se interpõe entre o “Eu” e o “Outro”, mas compromisso que concede lugar ao “Eu” no mundo da alteridade. Então, o diálogo se impõe inevitavelmente, abrindo espaços e tempos para que o “Eu” do pesquisador possa se matizar nas palavras alheias dos docentes e, responsivamente, tomá-las para si e tecer o discurso dialógico da pesquisa.

Se a mudança do paradigma fenomenológico do “Eu” para o “Outro” se constitui hibridamente nos processos sócio-históricos, pela imposição do “Outro”, o diálogo também se impõe e, neste elo indissolúvel, vozes imiscíveis reivindicam o espaço polifônico da arquitetura do discurso.

Assim como Bakhtin caracteriza o romance de Dostoiévski como polifônico (BAKHTIN, 2010), também aqui as escritas docentes se impõem enquanto vozes plivalentes e consciências equipolentes, representantes do universo docente pesquisado, e marcadas pelas peculiaridades deste universo. Encontramos, nas respostas sobre as impressões dos professores sobre o Registro de Classe, outras vozes de insatisfação em relação à imposição de preenchimento deste documento.

[O Registro de Classe] *Poderia ser mais simples como aquele velho registro que vende na papelaria (permita-me rir).* (Resposta da Professora Sônia da Escola Corpus)

Não gosto do registro como é feito hoje, em alguns momentos virou boletim de ocorrência do aluno. Acho que o registro deve ser mais prazeroso. Em alguns momentos com o número excessivo de alunos em sala fica difícil de fazê-lo. (Resposta da Professora Joana da Escola Verbum)

Acredito ser de fundamental importância, pois é nele que anotamos tudo aquilo que trabalhamos no nosso dia a dia, mas digo também que preciso de um tempo

muito maior para poder organizá-los. (Resposta da Professora Edith da Escola Verbum)

As vozes, presentes nas respostas acima, são vozes de docentes que têm o que dizer sobre o Registro de Classe, sobre seu fazer e sobre as dificuldades e vantagens de terem em mãos este documento. E, como tal, não podem ser analisadas de forma reificada, é preciso entender a polifonia presente nestes discursos. A vivência docente, com número excessivo de alunos em sala, acúmulo de atribuições que gera falta de tempo para executá-las e ainda referência a experiências anteriores (“velho registro que vende na papelaria”), reportadas mesmo que ironicamente (“permita-me rir”), matizadas a outras tantas vozes geram a possibilidade de uma abordagem dialógica e responsiva.

Naturalmente que esta não é uma tarefa fácil, tamanha a complexidade de análise que se impõe ao sujeito pesquisador, cuja busca incessante pelo discurso polifônico, não apaga as vozes docentes, presentes nas escritas que compõem o *corpus* da pesquisa, e nem a voz da pesquisadora, consciente de suas limitações diante de seu objeto.

Bezerra (2008) apresenta a categoria de polifônico em contraponto à categoria do monológico, ambas categorias formuladas, por Bakhtin, a partir de seus estudos da prosa romanesca, como modalidades de uma tipologia universal do romance. À categoria do monológico corresponderiam as definições de monologismo, autoritarismo e acabamento. Já à categoria do polifônico associaram-se ideias de conceitos em formação, inconclusão e dialogismo. No que tange aos pressupostos teóricos perseguidos pelo presente estudo, esta última é a que mais particularmente constituiu-se como andaime teórico, ao lado das categorias de alteridade e dialogia, para as análises das escritas docentes que se apresentam como vozes da vida social, cultural e ideológica dos professores que se impõem ao “Eu” do pesquisador.

Segundo Bakhtin, no monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista do romance: “coisifica” tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônimo do outro, o “tu”. O outro nunca é outra consciência, é mero *objeto* da consciência de um “eu” que tudo enforma e comanda. (BEZERRA. In: BRAIT, 2008, p. 192)

Mas como fazer do ato solitário de escrita da tese um não monólogo concluído e surdo à resposta do outro? Foi preciso mais do que esforço para não enformar as escritas docentes em categorias pré-estabelecidas. Foi necessário que a essência conflituosa do ser professor, em épocas de intenso controle das políticas governamentais, não coubesse nos limites de uma análise segura e contemplativa dos registros docentes, principalmente dos previamente (re)configurados como instrumento de supervisão e controle do fazer da escola e dos professores – os Registros de Classe.

A imperativa responsividade do Outro demanda uma atividade também responsável e responsiva do pesquisador, cujo não-álibi de suas palavras, pede passagem na constituição responsiva da pesquisa.

3.3. O ato responsivo na escrita do “Eu” e do/com o “Outro”

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010, p. 66)

Os conceitos de atividade/ato/evento responsável encontram sua existência na vida única, singular e irrepitível do ser. Mas esta singularidade, insubstituível e em sua condição de responsabilidade sem álibi, não permanece incólume. Antes, de outro lado, as relações sociais tocam, passam e atravessam as subjetividades em processos constantes de não indiferença à singularidade dos outros, também insubstituíveis e únicos em sua responsabilidade de não ter álibi de viver (Idem).

O mundo contemporâneo vive a crise da atividade técnica, distanciada da vida e da sua singularidade única de ser evento (Idem). Parece que também as vozes docentes ecoam denunciando o distanciamento entre ação responsável e produto, onde o ato de escrever, obrigatório e compulsório, perde todo o significado na vida do ser professor.

[O Registro de Classe] *É restrito e nem sempre possível registrar em tempo real.* (Resposta da Professora Márcia da Escola *Verbum*)

Não gostei do modelo atual [do Registro de Classe]. Imprimir mensalmente todas as folhas do registro, além de demandar tempo pode levar à perda de folhas ou organização das mesma de forma inadequada. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola *Corpus*)

Infelizmente [o Registro de Classe] não é visto com a importância que deveria. Os professores apenas o fazem por obrigação burocrática. (Resposta da Professora Márcia da Escola *Verbum*)

As vozes docentes, presentes nas respostas dos questionários, falam por sua singularidade, com o conhecimento de quem, responsabilmente, constitui-se no seu fazer docente, vivenciando as contradições de um mundo contemporâneo que degenera a atividade de quem ensina e aprende ao grau de motivação técnica e burocrática, esvaziando sentidos e saberes da ação responsiva da escrita sobre o fazer de sala de aula. Esta afirmação reverbera nas palavras de Augusto Ponzio, na apresentação da obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010, p. 24-25):

... Bakhtin coloca em evidência como a separação entre produto e ação responsável, entre aparato técnico-científico e motivação concreta, entre cultura e vida, produz não somente a deterioração do produto, a perda de sentido do mundo cultural tornado domínio autônomo, o esvaziamento de sentido dos saberes, mas também a degradação da própria ação que, isolada de significados da cultura, empobrecida de seus momentos ideais, decai para o patamar de motivações biológicas e econômicas elementares...

A responsabilidade que incide sobre o ser, que não tem alibi, em religar cultura e vida, consciência cultural e consciência viva, concede efetiva validade e sentido a cada significado construído nas interações do “Eu” com o “Outro”, cada um em sua unicidade e insubstituibilidade.

Daí o risco das teorizações que, abstratamente, distanciam-se da vida e do ser evento. Na perspectiva do materialismo teórico bakhtiniano, a teoria, necessariamente, entra em comunhão com o evento existente do ser moral, onde a cognição inclui-se como uma ação minha, com todo seu conteúdo e sentido, na unidade da minha responsabilidade, pois o caminho para o conteúdo e o sentido da transcrição teórica de um ato executado só pode ser concebido no interior do próprio ato executado no ser (BAKHTIN, 2010).

Posto que dentro do ato realizado se vê mais do que a singularidade, também o contexto único e concreto ao qual se refere o sentido construído validam a sua realização em toda sua historicidade e individualidade. Portanto, o ato realizado, “a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade” (Ibidem, p. 80).

3.4. Os Gêneros do Discurso: da gênese à perspectiva bakhtiniana

A temática dos gêneros, em sua gênese, desde Aristóteles e sua limitação precisa sobre os gêneros do discurso, na perspectiva da retórica, expandiu-se na estilística, com gêneros literários, na linguística e análise de textos, através dos gêneros de textos e, em Bakhtin, em gêneros do discurso (FAÏTA, 2004). Entretanto, esta noção desdobrou-se em muitos outros empregos o que, muitas vezes, acaba por dilatar sua utilização. Falar de gêneros mobilizados por professores no ato de escrever sobre sua ação docente implica em retomar reflexões sobre a linguagem.

Faraco (2009) chama a atenção para a grande explosão do uso da expressão “Gêneros do Discurso”, posteriormente à reforma do ensino de 1996, e à cristalização deste conceito em sua transposição pedagógica. Para entender um pouco este movimento, o autor recorre à etimologia da palavra “gênero”, fazendo referência à base indoeuropeia **gen*-¹⁴ que, posteriormente, relacionou-se ao substantivo latino *genus*, *generis*¹⁵ e ao verbo *gigno*, *genui*, *gignere*¹⁶, o que estabelece uma associação entre o termo em questão e palavras como *genitor*, *primogênito*, *genital*, *genitora*. Esta analogia permite perceber o desenvolvimento do vocábulo “gênero” a partir do sentido de gerar (procriar) e dos produtos da geração (procriação).

Esta relação desemboca no alargamento da noção de “gênero”, cuja semântica, associada à linhagem (estirpe), ganha contorno na classificação de unidades a partir de traços comuns. Embora Aristóteles tenha elaborado dois trabalhos fundamentais na sistematização dos gêneros (*Arte retórica* e *Arte poética*), já se encontra em Platão¹⁷ a referência a esta ideia de categorização de entes diferentes, levando em consideração seus pontos de interseção, quando este alude ao conceito de mimesis (representação literária da vida), separando-a em três modalidades: a lírica, a épica e a dramática (FARACO, 2009).

A partir de Platão e, principalmente, de Aristóteles, a interpretação da teoria dos gêneros literários e retóricos passa a ser concebida muito mais como produto, forma categorizável por aproximações e similaridades, do que como processo, função relacionada às respectivas atividades sociais em que ocorrem (Idem).

¹⁴ Esta base carrega o sentido de ‘gerar’, ‘produzir’ (FARACO, 2009)

¹⁵ Significando ‘linhagem’, ‘estirpe’, ‘raça’, ‘povo’, ‘nação’ (Idem).

¹⁶ ‘Gerar’, ‘criar’, ‘produzir’, ‘provir’ (Ibidem).

¹⁷ Segundo Faraco (2009), Platão foi o primeiro a falar de gêneros em seu livro III da *República*.

Esta concepção de gênero, entendido como propriedade formal e de padrões inflexíveis pode ter sido amplamente reforçada pela concepção estruturalista da linguagem, na qual a forma da língua, a sentença, assume papel preponderante nos estudos linguísticos.

Bakhtin resgata a ideia de que o falante não se orienta pela regularidade do sistema da língua, mas por aquilo que é novo e que se concretiza através de enunciados, atos singulares, irrepetíveis, situados e emergidos de atividades responsivas e posicionadas valorativamente.

Desta concepção, emerge a necessidade de se especificar de que enunciado estou falando. Primeiramente, nunca é repetitivo recuperar a noção de enunciado como unidade da comunicação socioverbal, em oposição à noção de unidade da língua enquanto sistema abstrato (a sentença). Neste aspecto, Bakhtin (2003) não ignora a tradição dos estudos linguísticos de base estrutural, mas defende a necessidade de se combinar organicamente o estudo sistêmico da língua e a realidade das práticas sociais de linguagem, mantendo-se, entre estes dois pontos de vista sobre a linguagem, uma distinção metodológica de modo a superar visões simplistas e reducionistas sobre a linguagem.

Ao abordar os gêneros para além do viés estático das formas, Bakhtin (idem) imprime um vínculo inseparável entre o uso da linguagem e a atividade humana. Em outros termos,

...o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Do mesmo modo, se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma. (FARACO, 2009, p. 126)

São múltiplas as questões que se apresentam quando se almeja pesquisar o registro do professor como possibilidade de produção de um gênero discursivo associado a um gênero de atividade docente (MACHADO, 2004). Encontrar formas de se submeter à prova as hipóteses, aqui traçadas, exigiu necessariamente um claro posicionamento do pesquisador em relação ao outro, sujeito-objeto do estudo, sem olvidar que foi preciso “dar a pensar” os enunciados que preenchem espaços vazios, ora nos Registros de Classe, ora nos cadernos pessoais.

O que se torna relevante, nesta tese, é justamente a conceituação bakhtiniana do termo Gênero do Discurso, cuja definição encontra-se associada ao uso da linguagem de forma indissolúvel (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor).

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é

claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. (...) – o conteúdo temático, o estilo, a construção proposicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Como em todas as esferas sociais, também no campo da atividade docente vemos a elaboração de tipo(s) relativamente estável(eis) de enunciados sobre o seu cotidiano na escola, desde a elaboração de um planejamento, até mesmo ao registro do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos alunos.

As práticas discursivas dos sujeitos da linguagem, aqui estudados, constroem uma realidade a respeito da atividade docente vivenciada em sala de aula. Enquanto uma professora, embora se utilize de letra manuscrita para fazer seu registro, avalia diagnosticamente seus alunos a partir de qualificações generalizadas: “a turma é agitada mas interessada”, não há sujeitos aprendentes, mas uma “turma” proveniente da Educação Infantil e que, aos olhos do professor, são, em parte, indisciplinados e não possuem nem atenção, nem interesse. Também a proposta de trabalho indica uma preocupação com opções metodológicas para o ensino da linguagem e o da matemática, com referência ao método de alfabetização (fônico) e aos recursos materiais (ábaco, réguas de *cuisinaire*, material dourado) a serem utilizados.

DIAGNÓSTICO DA TURMA	PROPOSTA DE TRABALHO
<i>A turma é agitada mas interessada apesar de alguns alunos apresentarem indisciplina no comportamento.</i>	<i>A alfabetização de início será com a apresentação do alfabeto incluindo a construção do alfabetário de nomes dos alunos, rótulos (produtos utilizados) sendo iniciado o processo de leitura com o uso do método fônico, utilização do livro didático.</i>
<i>Metade da turma cursou a Educação Infantil na Escola no ano anterior e a outra metade são alunos vindos de escolas vizinhas.</i>	<i>Na alfabetização matemática utilizar calendário para preenchimento</i>
<i>Durante o segundo semestre houve uma certa queda no aproveitamento dos alunos (de alguns alunos) devido à falta de atenção, indisciplina e falta de interesse dos mesmos.</i>	<i>sequência numérica, cores contagem dos alunos, cálculo da quantidade de alunos, utilizar também as Réguas de Cuisenaire, abaco e Material Dourado.</i>
<i>Projeto: Centro Oeste (Caminhos do Brasil).</i>	

(Registro de Classe – Diagnóstico e Proposta de Trabalho - 1º bimestre 2009
– 1º ano do Ensino Fundamental: Professora Lourdes – Escola *Corpus*)

Se todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, compreendemos aqui também o caráter e as formas desse uso, multifacetada também nas diferentes atividades docentes. A professora Edith, ao preencher a mesma parte do Registro de Classe – Diagnóstico da Turma e Proposta de Trabalho – de sua turma, produz uma escrita que se utiliza da tecnologia da informática (digitação do texto em Word), mas mostra-se envolvente e responsiva à aprendizagem de seus alunos. Embora diagnostique limitações e dificuldades, ressalta a preocupação com os alunos para que “se desenvolvam e se sintam importantes com vontade de aprender e estejam inseridos no letramento”. A construção de valores, conhecimentos essenciais à vida e a interação estão presentes na proposta de trabalho, além do contato com livros infantis, jogos e brincadeiras para que tenham “um momento de alfabetização mais agradável e gratificante”. Por outro lado, a escrita dos Registros de Classe, mesmo quando em busca de uma individualidade no dizer sobre a prática de sala de aula, demonstra que os registros e anotações são sempre produzidos a partir de outros discursos, em geral de outros docentes, e assim são cindidos por várias perspectivas, marcadas pelos múltiplos sentidos da palavra. Percebemos, mais uma vez, a presença do termo “turma”, utilizado de forma genérica, sem a preocupação da unicidade dos sujeitos alunos. Pode ser mesmo que o gênero documental do Registro de Classe, por mais que se queira impresso de palavras alheias tomadas para si, ainda impõe o distanciamento e a generalização exigidos por uma escrita documental. Ou mesmo seja uma forma de escrever e dizer sobre seus alunos, impregnada e arraigada no fazer docente de professores que estão na labuta há, no mínimo, dezenove anos.

DIAGNÓSTICO DA TURMA	PROPOSTA DE TRABALHO
<p>A turma 1101 é formada por 27 alunos: 11 meninos e 16 meninas. Cinco dessas crianças vieram de outras escolas. [...] Quanto ao nível de aprendizagem, boa parte da turma corresponde à expectativa do início do letramento. A maioria já reconhece o alfabeto, o que tem facilitado o estabelecimento letra fonema, segmentação da escrita em relação à fala e o trabalho com diferentes</p>	<p>A proposta de trabalho da turma 1101 é a construção de valores e de conhecimentos essenciais à vida de cada ser humano, como por exemplo, o respeito que devemos ter com cada pessoa que convivemos no dia-a-dia. Proporcionar cada vez mais a interação entre a turma, mostrando à importância de reconhecer o cada dia às regras sociais de convivência, estimulando respeito e harmonia entre todos.</p>

<p>formas de gráficos de letras, mas atendo um pequeno grupo que apresenta dificuldades até no reconhecimento do nome. Para estes alunos tenho tentado chamar atenção criando condições para que eles se desenvolvam e se sintam importantes com vontade de aprender e estejam inseridos no letramento.</p>	<p>Pretendo através de atividades lúdicas, jogos coletivos, brincadeiras de roda e músicas, trazer para eles um momento de alfabetização mais agradável e gratificante para o grupo.</p> <p>Que a todo momento dentro da sala de aula possam entrar em contato com livros infantis, despertando-os para o letramento.</p> <p>[...]</p> <p>Com isso estaremos num constante trabalho em função do letramento e a aquisição do código linguístico.¹⁸</p>
---	---

(Registro de Classe – Diagnóstico e Proposta de Trabalho - 1º bimestre 2009 – 1º ano do Ensino Fundamental: Professora Edith – Escola *Corpus*)

Ora, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo maior ou menor graus os tons e ecos dessas enunciações individuais” (BAKHTIN, 2003, p. 293). E são estes ecos que ressoam entre as vozes docentes, palavras do mundo da escola: substantivos, verbos, adjetivos e outras classes, que ecoam em novos enunciados, repletos de polifonia:

DIAGNÓSTICO DA TURMA	PROPOSTA DE TRABALHO
<p><i>Os alunos receberam módulos com atividades para serem feitas em casa a fim de compensar os dias de recesso prolongado devido a epidemia de gripe suína na cidade. As atividades foram entregues no dia 10 de setembro de 2009 e os alunos teriam que devolvê-las prontas no dia 21 de setembro de 2009.</i></p>	<p><i>Continuação com a história sobre alfabetização, jogos, gráficos, jogos pedagógicos, textos, histórias, desafios.</i></p>
<p>[Rubrica]</p>	
<p>[...]</p>	

(Registro de Classe – Diagnóstico e Proposta de Trabalho - 1º bimestre 2009 – 1º ano do Ensino Fundamental: Professora Lourdes – Escola *Corpus*)

¹⁸ A professora Edith, da Escola *Corpus*, digitou e colou, em seu Registro de Classe, o Diagnóstico da turma e a Proposta de trabalho, por isso, optamos por manter a formatação da fonte em Times New Roman, a fim de que pudéssemos diferenciá-la da professora Lourdes, que preencheu, à mão, o Registro de Classe de sua turma.

DIAGNÓSTICO DA TURMA	PROPOSTA DE TRABALHO
<p>Durante o período que passamos juntos, Tivemos a oportunidade de conhecer um pouco sobre os animais, tema esse escolhido para a turma para realizarmos e desenvolvermos nosso projeto de trabalho.</p> <p>Falamos e conhecemos vários tipos de animais úteis, nocivos, aquáticos, terrestres entre outras características, reconhecemos a importância de cada um deles na relação com a natureza e na nossa vida. Através desse tema brincamos e nos divertimos cantando várias canções envolvendo animais – estas músicas foram de extrema importância, pois auxiliaram e auxiliam meus alunos a caminhar no processo da construção da leitura e da escrita. Algumas dessas músicas estão expostas na sala de aula para esse conhecimento do dia-a-dia.</p> <p>[...]</p> <p>É importante dizer, que nem todos os alunos por mais que as atividades e propostas sejam contínuas assimilam de forma homogênea, portanto há alunos bem aquém do que almejo que estejam, mas continuo no árduo trabalho no intuito que saiam do anonimato e sintam-se importantes e capazes (principalmente) de saber que podem ir adiante.</p>	<p>A minha intenção de proposta de trabalho para o período seguinte é continuar a fortalecer a construção da leitura e da escrita como base essencial do letramento, bem com a construção de valores e de conhecimentos (citados acima) que a meu ver são essenciais a vida do ser humano.</p> <p>Priorizar sempre a importância da boa convivência entre todos que compõem a turma a fim de que possam compreender a importância do respeito, amizade e confiança nas relações que construímos ao longo da nossa história, reconhecendo também ainda que todos nós cidadãos tenham direitos e deveres dentro da sociedade.</p> <p>[...]</p> <p>É também de suma importância a construção de um “cantinho da leitura” dentro da sala de aula, com a intenção de levar meu aluno cada vez para perto do contato com o mundo da leitura.</p>

(Registro de Classe – Diagnóstico e Proposta de Trabalho - 1º bimestre 2009 – 1º ano do Ensino Fundamental: Professora Edith – Escola *Corpus*)

A preocupação com a escolha de formas linguísticas é clara nas escritas docentes, o que corrobora a ideia de que as palavras são selecionadas segundo a sua especificação de gênero (BAKHTIN, 2003). Escrever sobre a prática docente exige mais do que o domínio destas formas linguísticas, mas principalmente da constituição de um discurso coletivo (feito de muitos outros) artesanalmente construído no fazer pedagógico. Embora constituídos com

palavras, cores e tons muito diferentes, os dois registros acima demonstram o esforço das duas professoras que necessitam cumprir a tarefa burocrática de registrar sobre seu fazer em um documento oficial. A primeira sucumbe à formatação do gênero documental imposto e insiste numa escrita distante e pouco descritiva do seu fazer. Já a professora Edith persegue um ideal de escrita que possa atender às demandas de sua prática, inclusive quando imprime a primeira pessoa em seus textos. A responsividade da atividade docente transcende aí a dimensão burocrática e assume o pragmatismo e funcionalidade que o escrever sobre a prática pedagógica deveria ter.

Acredito ser de fundamental importância [o Registro de Classe], pois é nele que anotamos tudo aquilo que trabalhamos no nosso dia-a-dia, mas digo também que preciso de um tempo maior para poder organizá-los. (Resposta da Professora Edith da Escola Verbum)

Poderia mesmo arriscar a dizer que entrevemos a especificidade de um estilo docente que ora preocupado com a normatização e a documentação do trabalho pedagógico, ora utilizando-se dos enunciados como desabafo para as dificuldades cotidianas de sala de aula, (re)criam um elo indissolúvel entre a palavra e o ato responsivo da atividade de educar.

É importante dizer, que nem todos os alunos por mais que as atividades e propostas sejam contínuas assimilam de forma homogênea, portanto há alunos bem aquém do que almejo que estejam, mas continuo no árduo trabalho no intuito que saiam do anonimato e sintam-se importantes e capazes (principalmente) de saber que podem ir adiante.

(Registro de Classe – Diagnóstico 1º bimestre 2009 – 1º ano do Ensino Fundamental: Professora Edith – Escola Verbum)

A turma continua muito agitada e indisciplinada, dificultando o trabalho. Alguns não se interessam em realizar as atividades e houve a queda do rendimento. Alguns responsáveis se reuniram e foram reunidos para a explicação sobre o projeto e o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora. (Registro de Classe – Replanejamento 2009 – 1º ano do Ensino Fundamental: Professora Lourdes – Escola Verbum)

Compreendo que, em seu registro, os professores manifestam, nas formas encontradas para escrever, nos vocábulos escolhidos e no sentido produzido pelas diferentes combinações estruturais, o caráter sógnico da linguagem, a ideologia que é produto e produtora de homem. Assim, não se pode conceber uma análise investigativa de um texto sem pensar, juntamente, na natureza dialógica da enunciação:

...os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 1986, p.34)

Reitero que as esferas do uso da linguagem não se apresentam como noções abstratas, desviadas das interações sociais, outrossim configuram-se nos enunciados concretos dos discursos. Este entendimento, segundo Machado (2008) conduz a uma abordagem da linguagem com foco na função comunicativa em detrimento da função expressiva.

Entre os enunciados escritos de professores e professoras, encontra-se a intenção de escolher entre as formas estáveis dos enunciados.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (Idem, p. 282)

A força móbil que impulsiona professores e professoras a buscarem uma forma de escrever que dê conta das especificidades que as anotações pessoais e o Registro de Classe requerem, em alguns momentos, torna-se quase que uma inércia diante das demandas do trabalho docente na nova configuração de escola e sociedade.

Algumas professoras escreveram que se sentiam pouco à vontade para escrever principalmente porque têm consciência do uso social desta escrita. Preocupações com a clareza e uso de palavras próprias ao mundo escolar também estão presentes e são quase uma unanimidade entre as professoras da Escola *Verbum*, quando responderam a pergunta sobre possíveis dificuldades na realização do ato de registrar:

[...] *encontrar as palavras certas que estejam de acordo com os meus pensamentos mas, ao mesmo tempo, que possam expressar aos outros leitores.* (Resposta da Professora Joana da Escola *Verbum*)

[...] *tenho um pouco de dificuldade para organizar as ideias para formar o texto completo. Preciso estar sozinha, sem barulhos por perto.* (Resposta da Professora Edith da Escola *Verbum*)

Nem sempre. Só fico preocupada em usar termos técnicos ao falar, digo, escrever sobre meu aluno, para que o texto fique mais adequado. (Resposta da Professora Kátia da Escola *Verbum*)

A escrita revela e possibilita entender como a constituição de sujeitos/professores autores, que mobilizam gêneros discursivos na sua ação docente, pode se tornar um elemento determinante da formação de sujeitos/alunos autores e cidadãos.

Faraco (2009) assevera que, tanto para Medvedev, quanto para Bakhtin, o domínio dos gêneros do discurso de uma dada esfera de atividade humana encontra-se intrinsecamente relacionado ao envolvimento do sujeitos nas referidas atividades e práticas sociais. Assim, “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” (Ibidem, p. 131).

Ainda assim, há de se ter a cautela de jamais se abstrair o gênero da esfera social que o cria e o usa. Professores que registram seu fazer pedagógico e até mesmo determinações de políticas públicas, materializam enunciados no interior de um gênero específico que é, antes de tudo, um ato sócio-histórico.

Nesta imbricada convivência entre dizer e fazer, Faraco (2009) chama a atenção para o fato de que os gêneros funcionam como modos e meios de conceitualizar a realidade, o que gera novos gêneros ou alterações em gêneros pré-existentes, o que, por sua vez, permite entender de uma outra forma o mundo apreensível.

Segundo Bakhtin (2003), a dinâmica que nos leva a adequar nossos dizeres a formas específicas de enunciados em uma determinada atividade constitui-se nas relações que se estabelecem no interior desta mesma atividade. Assim, professores que escrevem sobre sua atividade desenvolvem, apreendem e renovam os gêneros discursivos no dizer e no fazer docente.

Importante destacar, também, que Bakhtin propõe uma primeira grande classificação dos gêneros em primários e secundários. Os primeiros relacionam-se às atividades humanas da vida cotidiana, materializando-se, em geral, mas não exclusivamente, em enunciados orais, que se constituem e se desenvolvem nos contextos diretos mais imediatos das interações sociais. Já os segundos são resultado de uma elaboração mais apurada de circunstâncias

comunicativas, vinculadas a produções culturais, encontráveis na materialização discursiva escrita, embora também possa se concretizar em enunciados orais. São gêneros que se constituem e são constituídos nas atividades científicas.

O que não se pode desprezar, no entanto, é que Bakhtin considera esses dois tipos de gêneros como realidades interdependentes e não como unidades isoladas nas esferas sociais.

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia). (BAKHTIN, 2003, p. 264)

Particularmente nesta pesquisa, o estudo dos gêneros discursivos que se constituem na escrita docente – gêneros secundários - teceu caminhos hibridizados por gêneros primários, produtos e produtores de sujeitos ensinantes e aprendentes. Retomaremos esta questão de relação entre os gêneros primários e gêneros secundários, mais adiante, no próximo capítulo.

Capítulo 4

4.1. A profissão docente: identidades e subjetividades - novas exigências profissionais, competências e habilidades, práticas pedagógicas e saberes dos sujeitos professores

A formação da profissão docente remete à interferência do Estado na tutela do Ensino, anteriormente delegada única e exclusivamente à Igreja. Nóvoa (1995) explicita alguns fatores e aspectos dessa nova e complexa relação instaurada a partir do Iluminismo. Entre eles, damos relevo ao controle que o Estado passa a exercer sobre a ação do professor a partir do entendimento de que o espaço escolar contribui para legitimar ideologicamente o processo de reprodução social.

No lugar de um saber socialmente legitimado, é o poder regulador do Estado que passa a preponderar sobre a ação docente, influenciando diretamente a imagem e as funções sociais do professor. Além, disso, o mesmo autor faz referência ao fato de se constituir, a partir de então, historicamente, uma tutela estatal e de mecanismos de controle dos professores, esvaziando a autonomia da profissão docente.

A partir de dois eixos estruturantes da política nacionalista de formação de professores do ensino primário, em Portugal, a *redução* e o “*controle*”, Nóvoa (Ibidem, p. 19) afirma que

...o primeiro eixo concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução de conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica; o segundo eixo explicita-se na instauração de práticas de controle moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e na avaliação dos exames de estado.

Também o fechamento de Escolas Normais Superiores, em nível de Ensino Médio, apressa a deterioração das três dimensões essenciais à formação docente: “preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional” (NÓVOA, 1992).

Embora o quadro pintado por Nóvoa (Idem) faça referência a Portugal, também no Brasil sofremos as mesmas influências no que tange à degradação do estatuto socioeconômico da profissão docente e ao fortalecimento dos mecanismos de controle do trabalho do professor pelo Estado. Atrela-se a estes, o movimento pela defesa da universalização do ensino, em esfera global, o que contribui para que a quantidade se sobreponha à qualidade no processo educacional.

As marcas de desprofissionalização do professor espraíam-se pelos diferentes setores da vida humana. Assim, à autoria do fazer docente sobrepõe-se o controle burocrático e didático do ensino. Somada a este fato, instaura-se a depauperação do poder econômico dos professores, com a redução de sua remuneração e conseqüente limitação de acesso aos bens culturais e materiais.

Nesta perspectiva, os tempos hodiernos iniciam processos não somente de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, mas desalojam concepções cristalizadas de identidades construídas ao longo da história da humanidade, dentre elas, a identidade docente.

De fato, se tratamos de identidade docente, abarcamos a relação de uma subjetividade com o mundo social, com o conhecimento, com a história, com a vida e com o ser/estar em um mundo em constantes transformações. Assim, concebemos com Dubar (2005) que não existe uma identidade em essência, imutável, que acompanhe um sujeito, ou grupo social, ao longo de sua existência. As identidades são construções sociais e de linguagens, são relativas a um dado tempo e espaço histórico e contextual.

A partir do paradigma de identidade-relação, posicionamo-nos bakhtinianamente diante de uma identidade docente que se constitui responsivamente, no plano da unicidade da experiência, no íntimo da trajetória dos sujeitos, que só tem existência, no encontro de alteridades, no processo relacional de constituição de identidades para o outro e de identidades para si (DUBAR, 2005).

Percebemos, assim, que tais identidades, constituídas na tensão de processos relacionais, afastam-se do sujeito completo e acabado, uniformizado e uniforme, padronizado na imagem abnegada do professor missionário, apto desde já e sempre a se submeter ao controle do Estado.

4.2. As identidades docentes: relações “para o outro” e “para si”

Ao trazer a questão das identidades docentes desenhadas e narradas nas escritas dos professores, foi necessário nos situarmos a partir de um determinado conceito de identidade.

Assim, a partir do entendimento de identidade enquanto relação, processo incompleto e inacabado, no âmbito da modernidade, dialogamos polifonicamente com Hall (1997) e

Dubar (2005), cujas teorias, embora peculiares e distintas, ecoam melodicamente no movimento conflituoso de estruturação e reestruturação de configurações identitárias.

Definidos e explicitados forma e conteúdo do conceito de identidade para as reflexões acerca da escrita e das identidades docentes, ainda assim a responsividade da teoria bakhtiniana reclamava o não-álibi da escolha do pesquisador diante da configuração identitária enunciada como mecanismo de análise, (re)cortes e costuras textuais presentes na tese.

Bakhtin (2010), em seu texto *Para uma filosofia do ato*, projeta uma filosofia da linguagem dinâmica e responsiva e que apresenta o sujeito não mais a partir de si mesmo e de sua individuação, mas deslocando o eixo do “eu” para o “outro”, revolucionando e ultrapassando as formas estáveis, constantes e formatadas do ser.

Dialogar com outras vozes, também abertas à noção de constituição identitária como relação, concedem um caráter único e irrepetível. a estas formas múltiplas, resultantes da tensão entre antigas e novas identidades, tensionadas a partir do “eu para si” e do “eu para o outro” (DUBAR, 2005). Consideramos necessário questionar a identidade docente que vem sendo forjada pelas políticas governamentais de controle e avaliação institucional. Estas formas de ação e controle chegam instrumentalizadas, infelizmente, também por meio de exigências de uma escrita profissional de professores.

Se as identidades estão sendo forjadas em tensas relações sociais, profissionais, econômicas e políticas, mais do que prever a constituição de uma identidade docente regular e formatada, as escritas docentes escrevem uma história com formas mistas de ser e estar professor, atravessadas por subjetividades e cristalizações coletivas de identidades construídas socialmente.

Na crise das identidades do sujeito pós-moderno (HALL, 1997), aponta-se para a ideia de descentralização de identidades, celebrando a força móbil das constituições identitárias sempre incompletas e intermináveis. Por vezes, os conflitos nos processos de (des)encontros de narrativas da história e da cultura dos sujeitos apontam para a constituição do “eu” como uma produção histórica, cultural e discursiva, como um constante processo de reconstrução que tece a si e a coletividade.

Mas o que se tece, nas tramas e vieses do tecido único do Ser, relaciona-se ao universal e ao individual, ao real e ao irreal, “porque tudo entra na composição de sua motivação responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 80). Assim:

O caráter unitário da totalidade <?> condiciona os papeis, únicos e totalmente irrepetíveis, de todos os participantes. O existir como determinado no conteúdo, pronto e petrificado, destruiria a multiplicidade dos mundos pessoais irrepetivelmente válidos, pois que justamente esse existir é que cria pela primeira vez o evento único. (BAKHTIN, 2010, p. 103)

Também cada professor, constituído em cada ato responsivo de sua docência e de sua vida, participa responsivamente da construção de identidades inacabadas e constantemente (re)configuradas nas relações “para o outro” e “para si” por meio da linguagem.

Nesta linguagem verbal e escrita sobre as vivências burocráticas/sociais e pessoais, é que se instaura o sabor e o saber do constituir-se de sujeitos unitários da e na totalidade, na perspectiva de construções identitárias docentes em processo de vir a ser o que não está aí desde sempre.

4.3. O vir a ser das velhas/novas identidades docentes: exigências profissionais, competências, práticas pedagógicas e saberes

Se partirmos da concepção de que as identidades não se encontram fixadas, mas estão sempre em processo, reconhecemos que se instauram tensões e conflitos entre os sujeitos professores e as novas exigências profissionais, competências, práticas pedagógicas e saberes impostos pelas relações de poder na sociedade.

A crise das identidades docentes encontra-se no âmago da crise dos coletivos sociais, das normas estabelecidas e dos consensos sobre os modos de ser, saber e fazer. Sem saber qual camisa identitária vestir, o professor opta pelos trajes isomorfos das velhas identidades, mas que já não cabem no corpo e na alma do docente pós-moderno.

Adita-se a isto a imposição de formas, formatos, fazeres e saberes pelo Estado, cumpridor de seu papel de controlador e regulador das práticas docentes para que se atinja a tão sonhada universalização do ensino com qualidade.

Assim, a coerência do ato responsivo e responsável dos professores perde-se na trama das exigências profissionais do mundo tecnológico, desigual, globalizado e massificador dos

modos de ser e estar no mundo. Enquanto sistemas de vigilância e de normatização justificam-se em prol de uma forjada igualdade de acesso aos bens culturais e materiais, os professores saem em busca de identidades docentes há muito esvaziadas de sua essência transformadora.

Se por um lado, as tendências hegemônicas exercem pressões uniformizadoras, a pluralidade de subjetividades permite também modos únicos e irrepetíveis de conduta desses sujeitos em relação a suas coletividades. Instauram-se extremos dessa tensão identitária docente: de um lado, as exigências pela busca de uma essência comum a todos os professores e, de outro, as histórias dos “eus” que se encontram entre mim e o(s) outro(s), não podendo reduzir-se a uma determinada prática, saber ou conduta padronizados.

Reafirmamos o vir a ser constante das identidades docentes que, sucessiva e ininterruptamente, configuram-se em um processo contínuo de (re)elaboração a partir de processos específicos de socialização, formação e profissionalização.

Dentre estes processos, ressaltamos a constituição de gêneros de atividade docente. Quais seriam estes gêneros e como eles se engendram na constituição identitária dos professores e professoras?

4.4. Gêneros Primários e Gêneros Secundários

Bakhtin afirma que todos os campos de atividade humana estão, de uma forma ou de outra, ligados à linguagem. Esta correlação, é claro, varia de tantas e múltiplas formas quanto as atividades humanas se (re)configuram no tempo e no espaço (BAKHTIN, 2003).

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Assim, tanto o conteúdo, como a forma e o estilo estão ligados de forma indissolúvel com o todo do enunciado e são delimitados por atividades humanas específicas. Esta riqueza composicional de enunciados particulares, em cada campo de utilização da língua, configura

“seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Ibidem, p. 262).

Tanto a particularidade quanto o todo participam da elaboração de determinadas formas estáveis e tal fato pode corroborar para a ideia de impossibilidade de se estabelecer um plano único para o estudo dos gêneros do discurso. Mas reconhecer e respeitar a extrema heterogeneidade destes gêneros não limita a importância de se atentar para a complexa dinâmica que existe no enunciado: a relação mútua entre gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica destes últimos.

Cabe aqui explicitar as distinções entre gêneros discursivos primários e secundários, segundo Bakhtin:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios... (BAKHTIN, 2003, p. 263)

Desta forma, todo estudo de materiais linguísticos concretos, a partir da mútua relação entre gêneros primários e secundários, ilumina a complexa relação entre o enunciado concreto e os diferentes campos de atividade humana, entre linguagem e ideologia. Não se trata, no entanto, de um estudo preso à formalidade de estruturas e temas do discurso oral do dia a dia, abstraído de sua natureza vivencial e humana, mas de compreender a presença e complexa natureza do enunciado concreto, único e irrepetível.

Para escapar das teias do formalismo e de abstrações extremadas, trabalhamos com a perspectiva de investigação de um material linguístico concreto – a escrita docente sobre o fazer de sala de aula – e operamos com enunciados concretos escritos relacionados especificamente à atividade humana (docência). Esta opção fez-se necessária por

acreditarmos, com Bakhtin (2003), que a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a realizam e é justamente através destes enunciados que a vida entra na língua.

Portanto, para a compreensão plena e responsiva destes enunciados/registros docentes, lançamos um olhar atento para a tensa e indissolúvel cadeia de enunciados concretos, verdadeiras redes tecidas na vivência única da cada Ser, para considerar que a existência do discurso está atrelada às formas de “enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Ibidem, p. 274).

Cabe esclarecer ainda o que Bakhtin (2003) estabelece como princípio, finalidade absoluta do enunciado: antes do seu início, o enunciado tem como fim “os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos dos outros” (Ibidem, p. 275). A natureza do enunciado encontra-se aberta ao outro, seja por meio da compreensão ativamente silenciosa e responsiva, seja por atos responsáveis baseados nessa compreensão. É esta qualidade que faz dos enunciados unidades reais, não convencionais, balizadas pela alternância de sujeitos do discurso.

Comprendemos assim a dinâmica enunciativa da palavra com a realidade concreta, nas condições de uma situação real, realizada por enunciados individuais. As palavras, nós a trazemos conosco, impregnadas de tons valorativos, por nós assimilados, reelaborados e reacentuados, mas que, ao entrarem em nosso discurso, a partir de enunciados individuais alheios, (re)configura-se mantendo maiores ou menores graus de tons e ecos dessas enunciações individuais (Idem).

Assim, costuramos nosso tecido discursivo, com retalhos/palavras alheias tomadas nossas, mas esta seleção está longe de ser aleatória e opcionalmente livre, selecionamos as palavras segundo sua especificação de gênero, como representantes da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada. “Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados...” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (Ibidem, p. 300).

4.5. Gêneros de Discurso e Gêneros de Atividade

Definir gênero diante das inúmeras compreensões da palavra e a partir das últimas décadas é um desafio e uma necessidade. Desafio porque abundam conceitos e apropriações múltiplas desta palavra para fazer referência a um número finito e regular de traços comuns a determinadas unidades e necessidade pois, sem estabelecer limites entre as inúmeras variações de seu uso, corremos o risco de nos perder na heterogeneidade de seus significados.

Concebemos gênero bakhtinianamente como “tipos relativamente estáveis” de atividades (enunciativas) humanas, cujos campos estão relacionados indissolúvelmente ao uso da linguagem.

E uma vez relacionados atividade humana e gêneros do discurso, aprendemos a moldar nossas falas nas formas de gênero, que se configuram no evento único de cada atividade social e humana. Se atividades se realizam em formas sociais, mais uma vez torna-se imprescindível entender a complexa relação entre o mundo da vida e o mundo da cultura, isto é, a atividade humana concreta e a linguagem, estas duas sempre irrepetíveis e indissociáveis.

Faïta (2004) remete a Schwartz (2001) para conceber atividade como “modo próprio de cada um reconstituir sua tarefa” (FÄITA, 2004, In: MACHADO, 2004, p. 62) e tal afirmação tem clara relação com o dilema dos professores diante das prescrições das políticas governamentais, dos modelos comportamentais impostos socialmente, seja em sua formação inicial ou continuada, assim como das experiências que os atravessaram em suas histórias individuais.

A atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos atores problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte (FÄITA, 2004, In: MACHADO, 2004, p. 61).

Mas ao fazer escolhas, em determinadas situações, este mesmo sujeito professor apropria-se de modos de avaliar as formas de seu agir, configuradas em normas sociais e que, podemos dizer, da mesma forma como Bakhtin faz referência aos sistemas de normas linguísticas, que só existem em relação às consciências individuais que pertencem à coletividade que estabelece e é regida por essas mesmas normas (BAKHTIN, 2006).

Isso nos deixa entrever perspectivas diferentes e mais ricas do que a de um sujeito envolvido na confrontação perpétua de suas práticas individuais com as abstrações ou *normas antecedentes* que dominam essas práticas... (FÄITA, 2004, In: MACHADO, 2004, p. 65)

Assim, voltando à continuidade da elaboração discursiva sobre gêneros de atividade, reconhecemos que “o gênero é, sobretudo, a possibilidade (reconhecível e identificável) de se submeter sistematicamente às formas de fazer existentes ou de agir de outra maneira” (Idem, p. 67).

Portanto, ressaltamos aqui a ideia de que não há gênero por si mesmo: sua existência está vinculada às relações internas e contextuais de sua manifestação, aos sujeitos que fazem escolhas responsivas e coerentes, validadas ou não por formas de dizer e de fazer.

4.6. A constituição de um gênero discursivo na escrita profissional dos professores

É possível, então, estabelecer formas de constituição de um gênero discursivo na escrita profissional dos professores? Se entendemos gênero como possibilidade de se submeter sistematicamente às formas de fazer e de dizer existentes e agir/dizer de outra maneira, podemos afirmar que sim.

A afirmação, todavia, não se estabelece de forma pacífica. Antes, as escolhas por formas de dizer escrevendo impõem aos enunciados docentes formas de ação que remetem à lógica tradicional da oposição entre unicidade de normas e variedade de usos, entre identidades sociais do ser professor e sujeitos historicamente constituídos.

A reboque da imposição de marcas identitárias socialmente estabelecidas, encontra-se o inevitável e legitimado controle do Estado sobre o ser e o fazer docente que impõe a noção de *genérico* e comum nas formas de agir e de reagir, de se expressar e compreender, de se submeter confortavelmente ou corajosamente transgredir modelos pré-estabelecidos e acabados.

Um *gênero de discurso* é, portanto, o que funda simbolicamente o *mundo* no qual se processa a atividade dos sujeitos.

Esse mundo pode, como vimos, ser abandonado – real ou ficcionalmente -, o que dá *sentido* à ação realizada, de forma diferente, pelo *inesperado* dessa transgressão, por exemplo. (FÄITA, 2004, In: MACHADO, 2004, p. 68, grifos do autor)

Conceber uma homologia entre o dizer o fazer, no domínio da fala e da ação, abre espaços para que (re)configurações de se fazer e dizer de outra maneira venham a ser novos gêneros, novos dizeres e novas atividades.

Podemos, então, simbolicamente, instaurar gêneros discursivos escritos sobre o fazer de sala de aula como possibilidade para transgredir e transformar identidades docentes em constante processo de (re)configuração. No agir diferente do que aí está desde sempre que a transgressão voluntária e consciente permite-nos entender as produções discursivas dos professores em mundo desigual, estratificado e contraditório.

Mas não se trata de impor normas para concepção de uma escrita docente, seja ela qual for, burocrática, pessoal, acadêmica, profissional. Trata-se, antes, de se entender como a tensa relação entre o social e o subjetivo realiza-se em formas relativamente estáveis e de como as subjetividades se submetem sistematicamente às formas de ser e dizer existentes ou agem e (se) dizem corajosamente de outras maneiras.

O discurso na enunciação, no ato de dizer, dentro da interação, que é sempre interlocução, é um gênero de atividade, ou seja, é um fazer. Como tal, explora as identidades que são sempre efêmeras e transitoriamente constituídas.

Capítulo 5

5.1. Em busca de uma metodologia outra: o percurso de análise das escritas docentes

[...] a palavra que temos que procurar com urgência, e antes de qualquer coisa, é essa palavra outra; cada um deve procurar, e deve procurar em si mesmo, perguntar a si mesmo; e não esperar, querer, ouvir, exigir, orgulhosamente e com arrogância, do outro. Uma palavra outra a partir de si mesmo, uma palavra capaz de ouvir a outra palavra. (PONZIO, 2010, p. 11)

Foi preciso mais do que uma busca, foi necessário o encontro, a materialização orgulhosa e arrogante de pensar sobre palavras de outros, professores de duas escolas, que trazem consigo a sua expressão, seu tom valorativo, assimilado, reelaborado e reacentuado por cada sujeito de linguagem (BAKHTIN, 2003). Pedras se interpuseram no caminho da pesquisa, já tortuoso e conflitante, e que ambicionava dizer, com palavras próprias, cheias de ecos de outros enunciados, de uma escrita docente pertencente a situações discursivas determinadas pelo fazer de sala de aula.

A necessidade de um recorte, no volumoso *corpus*, composto pelos Registros de Classe, coletado nas duas escolas, *Verbum* e *Corpus*, e ainda a impossibilidade de acesso aos registros pessoais, diante de inúmeras escusas dos professores, por um momento, limitaram e até mesmo redirecionaram o percurso de análise dos textos. Se, por um lado, os Registros de Classe, formatados e normatizados pela SME-RJ, encontravam-se disponíveis nas duas escolas, por outro, as professoras, em contatos subsequentes ao primeiro encontro, dificultavam e impediam o acesso aos registros pessoais que, em seus questionários, declaravam elaborar.

Nas idas e vindas do pesquisador, ocorreu que a professora Lourdes, da Escola *Corpus*, disponibilizou seu caderno pessoal e anotações, sem que nenhum outro professor desta escola o houvesse feito. Já na outra, Escola *Verbum*, o tempo passava, as incursões à escola se concretizavam, mas as mãos do sujeito pesquisador voltavam vazias de registros pessoais dos professores.

O primeiro recorte, então, interpusera-se na pesquisa. Se não havia cadernos pessoais disponíveis para uma análise mais abrangente da escrita docente nas duas escolas, buscamos uma análise comparativa das escritas docentes de duas professoras, cada uma de uma escola.

Uma delas, pela disponibilidade e atendimento à necessidade da pesquisa, foi a professora Lourdes, do primeiro ano do Ensino Fundamental, à época, primeiro ano do I Ciclo de Formação. A outra, professora Edith, fora escolhida por também atender a turmas do mesmo ano de escolaridade, primeiro ano, e possibilitar uma análise diferenciada do ato de preencher o Registro de Classe.

No entanto, os questionários foram respondidos por quase todas as docentes e gestoras das duas escolas. Como não utilizá-los na análise se as palavras ali registradas queriam dizer mais do que simplesmente responder a perguntas semi-estruturadas? Foi assim que fizemos a opção de dialogar com as palavras outras dos sujeitos de linguagem respondentes a um dos instrumentos de pesquisa.

Assim, os enunciados, plenos de variadas atitudes responsivas a outros enunciados (BAKHTIN, 2003) da esfera do mundo escolar, permitiriam dizer-se de si e dos outros, constituindo cenários de formação de identidades docentes. Edith e Lourdes, sujeitos de linguagem, professoras alfabetizadoras, foram apresentadas através de imagens textuais, que narravam suas histórias profissionais e pessoais, a partir do recurso de composição de um texto único, e através da inserção de elos coesivos entre os enunciados dispostos nas respostas dos questionários das duas docentes.

A análise tomou forma e assumiu o timão da viagem reflexiva do sujeito pesquisador. Era o momento de colocar em uso a bagagem selecionada para a viagem e vivenciar cada momento de forma singular e responsiva. Começar por uma prática de escrita docente que, momentaneamente, encontra-se abandonada em consequência de novas exigências de ser professor. Se a origem da escrita sobre a prática docente estava nos cadernos pessoais, antigos cadernos de planos de aula, este seria o primeiro fio a ser tecido na intrincada trama da análise.

Partindo das reflexões sobre os cadernos pessoais da professora Lourdes, delineamos atalhos, construímos pontes, traçamos rotas para nortear a composição do tecido textual do capítulo de análise. Compusemos uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião que se pretendia expressão verbalizada, como discurso do outro, refletida nos enunciados docentes (BAKHTIN, 2003).

Ao conceber que “cada gênero do discurso em cada campo de comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (Bakhtin, 2003), procuramos matizes de um estilo composicional, coerentemente enredado por conteúdos, esferas, suportes e interlocutores, que permitissem identificar a incompletude e inconstância na formação das identidades docentes.

[...] o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas dos diferentes gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 305)

O endereçamento dos enunciados constitutivos do Registro de Classe, normatizado pela SME-RJ, configurou-se peculiaridade constitutiva das enunciações documentadas e registradas pelas professoras Lourdes e Edith. Nesta formatação, seguimos uma análise obediente à estrutura composicional destes documentos e, em cada parte, buscamos focar nosso objetivo: a busca pelas identidades de ser professor diante de um mundo em constantes transformações.

Foi então que optamos por refletir, concomitantemente, sobre os registros normatizados das duas professoras, sujeitos pesquisados, sem a preocupação de confrontar práticas, nem tão pouco, condenar as ações docentes. O esforço maior era a busca pela compreensão dos textos escritos, como realidade imediata dos pensamentos e das vivências de Lourdes e Edith. A análise perseguiu a compreensão de outras consciências, seus mundos, estabelecendo limites essenciais e precisos entre os enunciados, definindo respostas e erigindo a responsividade como princípio do ato de compreender.

Dentro destes limites, não nos detivemos em análises curriculares, nem em opções metodológicas por um determinado método de alfabetização, nem era imprescindível diagnosticar e elencar instrumentos e processos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Almejávamos descobrir as concepções mágicas das palavras escritas em registros pessoais e normatizados, desvelar a sensação de si mesmo e do outro na palavra, a constituição de identidades docentes nas relações dialógicas dos sujeitos de linguagem.

Relevante destacar a dificuldade em reproduzir, com a clareza necessária para a composição de uma tese de doutoramento, as fotografias dos registros pessoais e

normatizados, que formaram o *corpus* desta pesquisa. Assim, para que as palavras tomassem uma forma legível e compreensível, optamos por digitar, com letra manuscrita (*Montype Corsiva*) as escritas das respostas dos questionários e aquelas presentes no Registro de Classe. Esta opção objetivou possibilitar maior inteligibilidade na leitura dos possíveis interlocutores deste estudo. Só não foi necessário, e poderia obscurecer e deformar algumas escritas pessoais que compunham o *corpus*, reescrever os registros pessoais da professora Lourdes. Além de objetivos, estes se constituíam de cópias mimeografadas das atividades propostas aos alunos.

Nesta perspectiva, procurando palavras outras, o sujeito pesquisador, sentindo-se capaz de ouvir a outra palavra, compôs um capítulo de análise que se diz de seu próprio percurso de reflexão, que concretiza perguntas, esperas, querereres, ouvires e exigências das palavras de duas professoras, cujas crenças, ações e concepções, sobre o ensinar e o aprender, possibilitaram refletir sobre o teia das identidades docentes, sempre em busca de novos fios e contornos que possam (re)desenhar as histórias dos sujeitos ensinantes e aprendentes.

Capítulo 6

6.1. Nossos registros: professores que refletem e refratam (sobre) o ato de escrever – proposta de análise babélica

Refletir sobre palavras escritas sobre o fazer docente, seja em Registros de Classe, seja em registros e cadernos pessoais, eis o desafio babélico. O convite a uma reflexão adjetivada pelo substantivo Babel deve-se a Larrosa. Este autor lembra que Babel “significa que a palavra humana se dá como confusa, como dispersa, como instável e, portanto, como infinita” (LARROSA, 2004, p. 72). Neste sentido, buscamos mesmo a linguagem atravessada por múltiplos e infinitos sentidos (re)configurados por sujeitos de linguagem em sua condição de não-álibi de estar no mundo.

O mesmo autor, em seu texto intitulado “Ler é traduzir”, faz referência à compreensão responsiva do sujeito que lê, pois que

[...] o sujeito da compreensão, pelo menos o que se pressupõe em certo sentido comum, é aquele que pretende abolir a distância no tempo e no espaço [...]. A compreensão é mediação, um estender de pontes no espaço e no tempo, mas pontes de uma só direção [...]. Por isso, o sujeito da compreensão é o tradutor etnocêntrico e o leitor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas o que se apropria da diferença, traduzindo-a a sua própria linguagem. (Idem, p. 73-4).

Em busca deste sujeito de compreensão, é que nos colocamos como habitantes dos textos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa - questionários, Registros de Classe e registros pessoais. Sujeito pesquisador e de compreensão que quer compreender e que está constituído com base na boa vontade de compreender, crente e até mesmo arrogante de sua capacidade de entendimento e reflexão responsiva (Ibidem).

Do encontro conflituoso entre o sujeito pretencioso da compreensão e seu objeto de compreensão, originam-se fracassos e sucessos, diálogos e silêncios, que produzem tecidos discursivos capazes de afirmar e negar, paradoxalmente, conhecimentos constituídos na e pela vida.

Compreender é traduzir e conhecer também é traduzir, comparar, escolher, mas essa compreensão não permite paradas, somos marinheiros “obrigados a consertar seu barco em pleno mar” (AMORIM, 2004, p. 47). Escolhas e comparações não são saturadamente explicitadas, mas mediadas pela atividade única e irrepitível do pesquisador diante da alteridade, com a qual se encontra e da qual se distancia para apreender modos de ação do outro inscritos em linguagem (Idem).

No interior desta lógica, as primeiras reflexões indicam que a construção dos registros pessoais e obrigatórios sobre o fazer docente, embora de função e natureza diversas, constitui-se como um caminho para estabelecer analogias entre os saberes dos professores, suas identidades, suas experiências de vida, sua história profissional e relações com os alunos e demais atores escolares (TARDIF, 2006).

6.2. Prelúdio de uma análise que anuncia sujeitos da pesquisa – os questionários

Qualquer comunicação é babélica porque, no ato mesmo de comunicar-se, qualquer sentido se multiplica e nos multiplica, confunde-se e nos confunde. (LARROSA, 2004, p. 84)

Para comunicar-se, o pesquisador foi ao encontro dos sujeitos da pesquisa. O primeiro aceno constituiu-se de uma proposição de resposta a um questionário semiestruturado sobre a escrita profissional e pessoal dos professores das escolas *Corpus* e *Verbum*. Para a composição das perguntas, embasamo-nos em eixos tais como: a escrita profissional obrigatória e a pessoal; tempos, espaços, suportes e funções desta escrita; a influência do ato de escrever sobre o fazer docente.

Para que os sentidos se multiplicassem, a parte destinada à identificação, no questionário, não era de preenchimento obrigatório, mas trazia informações relevantes sobre a formação e o tempo de magistério, explicitadas nos quadros abaixo:

Escola *Corpus*

<i>Professoras</i>	<i>Idade</i>	<i>Tempo de Magistério</i>	<i>Formação</i>
Lourdes	50	19 anos	Ensino Médio
Sandra	37	17 anos	Ensino Superior: Pedagogia
Marilene	42	15 anos	Ensino Superior: Direito
Alice	32	13 anos	Ensino Superior: Pedagogia (incompleto)
Sônia	55	8 anos	Ensino Superior: Ciências Contábeis
Irina	53	30 anos	Ensino Superior: Letras
Diretora	54		Ensino Superior - Pedagogia
Diretora Adjunta	57	23 anos	Ensino Superior: Pedagogia
Coordenadora Pedagógica	37	17 anos	Ensino Superior: Pedagogia

Escola Verbum

Professoras	Idade	Tempo de Magistério	Formação
Edith	40	20 anos	Ensino Superior: Letras
Joana	39	22 anos	Ensino Superior: Pedagogia
Kátia	31	12 anos	Ensino Superior: Letras
Paula	30	6 anos	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> – Dança Educação
Márcia	38	10 anos	Ensino Superior: Pedagogia
Diretora	44	24 anos	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> – Administração e Planejamento da Educação
Diretora Adjunta	-	-	-
Coordenadora Pedagógica	-	-	-

Embora estes dados, assim descontextualizados, possam se constituir como palavras babelicamente desordenadas, apontamos para uma análise preliminar quanto ao tempo de magistério e formação de cada um destes sujeitos:

- O tempo de magistério diversifica-se entre 6 anos, no mínimo, e 30 anos, no máximo, de experiência docente.
- A formação destes sujeitos, com exceção de uma única professora que apenas concluiu o Ensino Médio, e de outra que, à época, encontrava-se com o curso de Pedagogia incompleto, todas as demais graduaram-se em Pedagogia (6), Letras (3), Direito (1), Ciências Contábeis (1). Duas informaram que concluíram cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Dança Educação e Administração e Planejamento da Educação), mas não especificaram qual foi o curso da graduação.

Com estas simples informações, concebemos a ideia inicial de um grupo de sujeitos professores, embora constituídos de particularidades, com certa experiência docente e que muito provavelmente já ultrapassaram o *status* de professores iniciantes.

A busca pela continuidade na formação também reflete, possivelmente, uma preocupação com o aprimoramento do fazer docente em sala de aula, pois a grande maioria dos professores formou-se em Pedagogia e Letras.

Por outro lado, as respostas escritas por estes docentes desenham particularidades e modos de entender a escrita profissional dos professores e que foram analisadas a partir de eixos temáticos relacionados às perguntas.

Na análise dos questionários, desenvolveremos as reflexões a partir de três eixos: anotações docentes (quais, como, para quê e para quem?), Registros de Classe, práticas docentes e discentes de escrita.

6.2.1. Eixo 1 - Anotações docentes: quais, como, para quê e para quem?

A compreensão das respostas dos professores às perguntas relacionadas ao eixo das anotações docentes (Cf. Apêndices A e B) impeliu-nos a buscar formas de compreensão, tradução e escolhas responsivas diante da variedade de modos, suportes, espaços e tempos em que essa atividade era realizada.

Em relação à prática de escrever sobre as aulas, os alunos, a escola e demais aspectos do cotidiano escolar, os professores foram unânimes em afirmar que a atividade escrita era habitual em seu dia a dia.

Entretanto, esta nem sempre fora uma prática já estabelecida e alguns docentes relataram que a prática do registro só se iniciou após a entrada no magistério público municipal ou mesmo como tomada de consciência diante de demandas:

[...] Comecei a ter essa prática quando entrei para o município. (Há quatro anos)
(Resposta da Professora Edith da Escola *Verbum*)

[...] Comecei a fazer quando entrei para o município. (Resposta da Professora Kátia da Escola *Verbum*)

Fui percebendo a importância com o tempo e a demanda de informações.
(Resposta da Professora Sandra da Escola *Corpus*)

O suporte desta escrita varia de acordo com as possibilidades de acesso, das organizações de tempo e espaço de cada professor. Assim, enquanto alguns já relatam o computador como principal suporte para registrar o seu fazer pedagógico, outros recorrem aos antigos, mas sempre atuais, cadernos, além de agendas, pastas, documentos dos alunos e Registros de Classe.

Uma vez relacionados suporte, tempos e espaços docentes, cabe aqui acrescentar as respostas relativas a estes dois últimos tópicos. Muitos professores revelaram que fazem estes registros em suas casas, outros, durante as aulas, nos Centros de Estudos, nos tempos de aula de Educação Física, ou mesmo quando e onde e quando se fez necessário.

Não muito divergentes foram as respostas relacionadas ao como o docente escreve (à mão, no computador, em textos curtos, em cadernos, diários ou outros detalhes). Percebemos que, em função das condições de realização desta escrita, era comum a referência a textos curtos, à mão, se bem que o computador também tenha ocupado espaço de destaque.

À mão em cadernos e diários e em casa no laptop. (Resposta da Professora Alice da Escola Corpus)

À mão (na maioria das vezes). (Resposta da Professora Irina da Escola Corpus)

No início: à mão, textos curtos (tópicos) no caderno. Atualmente pastas no computador. (Resposta da Professora Sandra da Escola Corpus)

Na maioria das vezes no computador e colado no caderno. (Resposta da Professora Márcia da Escola Verbum)

Pequenas anotações à mão. (Resposta da Professora Paula da Escola Verbum)

Se, de fato, os professores recorrem à prática, desde sempre e ainda presente, de escrever à mão, não é uma causalidade que o mundo da tecnologia e da informática esteja também (re)configurando as práticas atuais do como escrever de professores e, conseqüentemente, também dos alunos.

Quanto às funções, usos e destinatários dos registros docentes, ressaltamos alguns aspectos deste processo de compreensão responsiva: destinatário configurado no próprio sujeito professor e autor da escrita, outros professores regentes, Coordenador Pedagógico ou responsáveis pelos alunos; escrita para consulta própria em momentos de dúvida e necessidade.

Guardo para consulta posterior; não mostro para ninguém. (Resposta da Professora Paula da Escola Verbum)

Sim guardo, mostro sempre que solicitado e sempre recorro em caso de dúvida. (Resposta da Professora Márcia da Escola Verbum)

Consulto quando sinto necessidade e quando vou preparar o registro individual de cada aluno e nos diagnósticos também. (Resposta da Professora Edith da Escola Verbum)

Consulto sempre que julgo necessário, mostro a Coordenadora Pedagógica quando tratamos de algum aluno específico. (Resposta da Professora Alice da Escola Corpus)

Não mostro, a não ser em caso de solicitação e sempre as consulto para nortear outras práticas. (Resposta da Professora Paula da Escola Verbum)

Neste ponto, destacamos algumas falas sobre os sentimentos (angústia, medo, dificuldade, facilidade) do professor ao escrever:

Não sinto necessidade em escrever. No início sentia, agora com a prática “flui” tranquilo. (Resposta da Professora Sonia da Escola Corpus)

Gosto de escrever e tenho facilidade em me expressar através da escrita. (Resposta da Professora Irina da Escola Corpus)

Na maioria das vezes meus textos são tópicos, listas, pequenos apontamentos que usarei em outros momentos. Como nos relatórios dos alunos, por exemplo. (Resposta da Professora Sandra da Escola Corpus)

[...] encontrar palavras certas que estejam de acordo com os meus pensamentos mas, ao mesmo tempo, que possam expressar aos outros leitores.

[...] sinto necessidade de expressar meus sentimentos (prazeres e angústias) sobre os conteúdos e dos alunos. (Resposta da Professora Joana da Escola Verbum)

[...] Só fico preocupada em usar termos técnicos ao falar, digo, escrever, sobre o meu aluno, para que o texto fique mais adequado.

[...] porque a escrita é um instrumento de reflexão. (Resposta da Professora Kátia da Escola Verbum)

Pensar sobre os sentimentos dos professores diante da escrita, verbalizados em forma de resposta a perguntas de um questionário semiestruturado é um dos caminhos para se entender a complexidade das funções e usos da escrita no dia a dia da prática pedagógica. A preocupação com a escolha de palavras que atendam não só à complexa estruturação coesa e coerente do texto, mas à adequação das situações de uso desta escrita perpassam tanto professores formados em Letras, quanto em Pedagogia (professoras Kátia e Joana, respectivamente). Da mesma forma, o tempo de experiência no magistério não é condição de segurança e certeza para que os autores destes textos se expressem verbalmente pela escrita, já que a primeira possui 12 anos e a segunda, 22 anos de exercício na profissão docente. Daí a importância em se buscar compreender os múltiplos processos de formação docente e de realização de atividades pelos professores, sempre incompletos na constituição de suas identidades.

Enfim, pensar sobre o que se faz, como e por que se faz é um dos caminhos apontados para que a formação docente dê conta da complexidade do fazer pedagógico em um mundo em constantes confrontos e transformações. Esta afirmação se completa com o que assevera a professora Regina Leite Garcia sobre a formação da professora alfabetizadora: “equivocadamente, muitos desconsideram a prática como um espaço de produção de conhecimento” (GARCIA, 2001, p.19).

6.2.2. Eixo 2 - Registros de Classe

A escrita burocrática e profissional, exigida como atividade obrigatória dos professores das escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro, o Registro de Classe, perfaz um traçado burocrático e documental entre os docentes, muito embora a maioria dos professores, que respondeu ao questionário, não tenha se colocado contrária ou negado a importância de tal documento. Ressaltamos algumas impressões docentes, representadas por meio da escrita, sobre o Registro de Classe:

Acredito ser de fundamental importância, pois é nele que anotamos tudo aquilo que trabalhamos no nosso dia-a-dia [sic], mas dirigo também que preciso de um tempo maior para poder organizá-los. (Resposta da Professora Edith da Escola Verbum)

Não gosto do registro como é feito hoje, em alguns momentos virou boletim de ocorrência do aluno. Acho que o registro deve ser mais prazeroso. Em alguns momentos com o número excessivo de alunos em sala fica difícil de fazê-lo. (Resposta da Professora Joana da Escola Verbum)

Acredito que o Registro de Classe seja uma maneira de documentarmos tudo aquilo que se passa no nosso dia a dia. (Resposta da Professora Kátia da Escola Verbum)

Burocrático ao extremo. (Resposta da Professora Marlene da Escola Corpus)

Podariam nos dar mais liberdade para assim serem mais eficientes, mas acho muito importante. (Resposta da Professora Alice da Escola Corpus)

Nota-se que o preenchimento do Registro de Classe é considerado como possibilidade de consignar, por escrito, o dia a dia da sala de aula. Contudo, duas professoras expressaram seu descontentamento com o referido documento.

Cansativo e sem utilidade, porque ninguém os lê com frequência [sic], principalmente dos alunos com bons conceitos. (Resposta da Professora Irina da Escola *Corpus*)

É restrito e nem sempre possível registrar em tempo real. (Resposta da Professora Márcia da Escola *Verbum*)

Embora as professoras Irina e Márcia tenham expressado insatisfação e dificuldade de preencher o documento, percebemos que, mesmo as professoras que não agiram desta forma, não tinham um sentimento de prazer e de identificação com o Registro de Classe. Assim, se a atividade responsável pressupõe empatia e o que se faz e se diz estão intimamente relacionados à constituição identitária destes professores, perguntamo-nos até que ponto um documento, elaborado e prescrito por políticas governamentais, possibilita a autoria e a reflexão dos professores sobre o seu fazer em sala de aula.

Se, por um lado, a demanda por uma escrita burocrática leva os professores, em contrapartida, a denunciarem a inexistência de tempo real para a realização desta atividade, também outros aspectos do sistema de ensino ficam à mostra, como o número excessivo de alunos em sala, utilização do Registro de Classe como boletim de ocorrência dos alunos e falta de autonomia docente.

Já a professora Sônia, da escola *Corpus*, no lugar de uma resposta, registra uma sugestão irônica em relação a suas impressões sobre um documento tão burocrático.

Poderia ser mais simples como aquele velho registro que vende em papelaria (permita-me rir). (Resposta da Professora Sônia da Escola *Corpus*)

Com oito anos de experiência no magistério e formação superior em Ciências Contábeis, a professora sugere, no lugar do Registro de Classe, um velho e simples registro de papelaria e solicita ironicamente (entre parênteses) permissão pra rir. Essa ambiguidade – “rir da sugestão (registro de papelaria), do Registro de Classe, da atividade burocrática e obrigatória de preenchimento do documento” – possibilita ao sujeito leitor compreender que este documento não é funcional, isto é, o Registro de Classe não tem importância e nem lugar na atividade docente, pois pode ser substituído por formulários prontos, vendidos em papelarias, já que seu preenchimento é uma mera atividade burocrática (engraçada?) e distante da realidade constituída de professores sobrecarregados de afazeres e turmas com número excessivo de alunos.

Em relação à promoção de benefícios para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao realizarem o ato de escrever, todos os professores registraram aspectos positivos, ainda que duas professoras destacassem ressalvas quanto à escrita obrigatória e a um possível gosto pela escrita, para que o ato de registrar sobre o dia a dia de sala de aula pudesse, de fato, contribuir para a formação de “habilidades e competências” atreladas à docência.

Sim, ampliamos nossa leitura de mundo e aumentamos nossa capacidade de expressão. (Resposta da Professora Alice da Escola Corpus)

Claro. O registro escrito fica para sempre, as palavras ditas, se “perdem no vento”. Quando escrito, você pode voltar, reler, avaliar. (Resposta da Professora Irina da Escola Corpus)

Sim. Experiência. (Resposta da Professora Lourdes da Escola Corpus)

Sim. Acredito que quem tem a habilidade de no ato da escrita [sic] tem maiores possibilidades de falar melhor o que registrou em relação às suas ideias. (Resposta da Professora Edith da Escola Verbum)

Quando a escrita vai ser apresentada a outras pessoas não pode ser qualquer escrita, precisa sim de um cuidado maior o que, é claro, vai trazer benefícios pessoais e profissionais. (Resposta da Professora Márcia da Escola Verbum)

Sim desde que não seja imposto, formatado e com prazos estreitos para entrega. (Resposta da Professora Marilene da Escola Corpus)

Benefícios existem, porém escrever também perpassa pelo gosto pessoal. Tem pessoas que não gostam de escrever e isso dificulta muito. Comparo ao uso dos computadores que para uns é uma obrigação dolorosa. (Resposta da Professora Sandra da Escola Corpus)

Mais uma vez, destacamos a resposta da professora Sônia que, além de não ver função alguma para o Registro de Classe, acredita mais na palavra falada do que na escrita, complementando que benefícios há, talvez, para um “jovem professor” (de experiência docente ou de idade?). Mas não seria ela também uma jovem docente com experiência de oito anos apenas, embora sua idade não revele tanta juventude?

Você quer dizer benefícios para o progresso profissional? Para mim, pela idade, é indiferente. Talvez para um jovem professor, sim. Não, digo, nunca parei para pensar nisso. Na atual conjuntura da educação nossa fala, olho no olho com os alunos e companheiros, surte mais efeito (Resposta da Professora Sônia da Escola Corpus).

Complementamos a compreensão desta resposta com o posicionamento da docente quando solicitados seus registros pessoais. À época, embora tenha afirmado que realizava este tipo de registro em cadernos, ela revelou que não os guardava e que os jogava fora todos os anos. Algumas questões surgem quando interligamos a palavra escrita ao ato/atividade da professora Sônia. Se escrever é indiferente para o “progresso profissional” do professor, por que ela disse que fazia registros pessoais? Seriam os anos de vida um fator determinante para que o professor se dispusesse a se desenvolver pessoal e profissionalmente, ou estamos falando de anos de experiência docente? Diante da afirmação de que a fala, o “olho no olho” com alunos e companheiros, surtiria mais efeito na educação atual, em que espaços e tempos inserimos a cultura escrita no dia da escola?

Estas e outras questões, quando de uma compreensão responsiva do sujeito pesquisador, buscam respostas na afirmação de que a identidade docente é inacabada, está sempre em processo de constituição e se encontra intimamente relacionada às histórias de vida dos sujeitos professores. Histórias que se compõem de discursos e práticas que revelam formas de ser e estar professor. Acrescentamos, ainda, uma afirmação de Larrosa (2004, p. 117), fazendo referência a Basil Bernstein e aos estudos sobre princípios estruturantes do texto pedagógico, para que possamos entender sobre o poder do discurso: “(...) o discurso não pode controlar totalmente o discurso; todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle (...)”.

Comum sentido entre os docentes é que a escrita, quando coerente com as vivências e processos de ensino-aprendizagem escolares, respalda o trabalho do professor e traz benefícios para seu desenvolvimento pessoal e seu fazer em sala de aula.

Registrar é dar fé, comprovar uma prática a acontecimentos. Serve para respaldar o trabalho do professor. (Resposta da Professora Marilene da Escola Corpus).

Quando temos a liberdade de registrar da maneira que realmente achamos útil, esses registros, anotações tornam-se muito mais funcionais. (Resposta da Professora Alice da Escola Corpus)

Quanto mais você escreve, mais seus pensamentos fluem sobre o assunto ou pessoa (aluno) e melhor expressa suas ideias. (Resposta da Professora Joana da Escola Verbum).

Porque refletindo sobre a minha prática, faço com [sic] ela se torne cada vez melhor, contribuindo assim para a formação do meu aluno. (Resposta da Professora Kátia da Escola Verbum).

Porque só escreve bem quem tem o hábito da leitura, então aquele que pretende escrever bem vai ter que ler/estudar mais, sendo assim, a consequência é o benefício. (Resposta da Professora Paula da Escola Verbum).

Destacamos aqui um relato da professora Edith sobre a experiência de escrever. Embora outros docentes também tenham se referido à relação entre fala/pensamento/leitura/escrita, o modo peculiar com que a professora da escola *Verbum* destaca como se beneficiou da escrita para desempenhar outras atividades profissionais, permite-nos consolidar a crença de que a escrita do professor é um caminho interessante para a constituição de sujeitos de linguagem, autores e autônomos, na busca por conhecimentos potencialmente relevantes para que mudanças se verifiquem no fazer e na própria identidade dos professores (ANDRADE, 2004).

Porque sinto que a pessoa se desinibe mais quando se tem a habilidade do ato de escrever. Particularmente, depois que comecei a ter o hábito da escrita com mais assiduidade sinto que me desinibi um pouco mais na hora de ler em público, de me expor no meio de meus colegas de trabalho e até diante dos conselhos de classe, momento em que precisamos nos expor diante dos colegas e de mães que participam, por exemplo. (Resposta da Professora Edith da Escola Verbum)

6.2.3. Eixo 3 - Práticas docentes e discentes

Se esperamos da escrita docente a possibilidade de acessar saberes e fazeres em sala de aula, os professores puderam descrever ocasiões em que as anotações sobre as práticas escolares possibilitaram replanejamentos e formas outras de agir responsivamente diante de seus alunos.

Isso acontece constantemente. Nesta semana por exemplo anotei passos para introdução de frações à minha turma de 4º ano. Quando comecei a aula o entendimento foi tão rápido que precisei retirar alguns passos e abordar o assunto de outra forma. Para isso, precisei replanear a aula. (Resposta da Professora Sônia da Escola Corpus)

Não conseguia compreender a dificuldade de determinado aluno em participar de uma atividade. Relendo meus apontamentos do ano anterior percebi que o aluno teve alguns fracassos em atividades semelhantes e pude trabalhar melhor o fato. (Resposta da Professora Sandra da Escola Corpus)

Estranhamente, alguns professores silenciaram-se diante desta questão, embora tivessem relatado benefícios e importâncias no ato de registrar. Um número expressivo de quatro, dos onze

questionários de professor, simplesmente não fez referência a situações em que a escrita tivesse possibilitado mudanças no fazer de sala de aula. Este silêncio assim (con)sentido abre a possibilidades de compreensão do espaço da escrita enquanto memória (intencionalmente) esquecida, negada ou mesmo omitida diante da obrigação imperiosa de escrever burocraticamente.

O lugar da escrita que se diz a partir de um senso comum também foi registrado nas demais respostas sobre o mesmo assunto. Intencionalmente evasivos (ou não), alguns professores reproduziram respostas de outros docentes, sem a pretensiosa ousadia e generosidade de se apropriar da palavra alheia e torná-la própria.

Na maioria das vezes o replanejamento é inevitável pois a sala de aula possui uma dinâmica muito grande, não é estática. Porém, apesar do planejamento ser “flexível” deve ser um norteador das práticas de sala de aula. (Resposta da Professora Marilene da Escola Corpus)

Ao fazer o planejamento para um próximo período, comparando com o anterior foi possível perceber que algumas situações planejadas acabaram ficando de fora o que acabou motivando uma nova avaliação a respeito do planejamento novo a ser escrito. (Resposta da Professora Márcia da Escola Verbum)

O replanejamento é muito comum na Ed. Física, às vezes a atividade não agrada... mas é um replanejamento planejado, procuro sempre uma “carta na manga”. (Resposta da Professora Paula da Escola Verbum)

Sempre acontece, principalmente quando percebo que a turma não entendeu a mensagem ou conteúdo que eu quis passar. Quando releio sobre os desempenhos dos meus alunos e vejo que a maioria apresentou dificuldade eu replanejo. (Resposta da Professora Joana da Escola Verbum)

A naturalização em replanejar e flexibilizar as atividades planejadas segue crenças inquestionáveis dos professores, guiados, quase sempre, pelas dificuldades/insatisfações de alunos, mas concretamente distantes de uma transformação no fazer docente. Mesmo quando se encontra uma resposta com esta preocupação, percebemos uma certa dificuldade em acreditar na mudança professada, já que as experiências relatadas nem sempre possibilitam um agir diferente, pois são experiências já praticadas em outros momentos.

Estou sempre lendo e buscando informações e estratégias para melhorar o fazer em sala de aula. Muitas vezes já aconteceu de eu ler algo que já tenha feito antes, ou seja, em livros, revistas, há experiências que eu já tenha tentado antes. (Resposta da Professora Lourdes da Escola Corpus)

A prática de escrever dos professores, todavia, é sempre afirmada como incremento da escrita discente. Atitude inspiradora do mestre, metaforizada em espelho, exemplo e referência do agir discente, o ato de escrever dos professores foi atestado como possibilidade para desenvolvimento da escrita e da leitura de seus alunos.

[...] Os alunos são totalmente inspirados pelo professor. Quando este pratica o seu discurso o aluno sente segurança em segui-lo. (Resposta da Professora Marilene da Escola *Corpus*)

Sim, normalmente você é um espelho para seu aluno. (Resposta da Professora Joana da Escola *Verbum*)

Sim. O exemplo é a maior influência. (Resposta da Professora Kátia da Escola *Verbum*)

Sim, os alunos se espelham muito nos professores e embora involuntariamente acaba se tornando referência para suas práticas, que no caso de crianças pequenas da pré-escola, são sempre imitadas. (Resposta da Professora Márcia da Escola *Verbum*)

Sim. Através dessa prática cobramos mais dos nossos alunos e provamos para eles o quanto são capazes de escrever. (Resposta da Professora Edith da Escola *Verbum*)

Com certeza. O hábito de anotar não permite que você esqueça coisas importantes e ensina ao aluno (sempre lendo o que anotou) a anotar também coisas importantes. Se uma criança vê o adulto sempre lendo, ela adquire o 'hábito de ler'. Se vê sempre anotando, adquire esse hábito e percebe que tudo que fizer não será esquecido. (Resposta da Professora Irina da Escola *Corpus*)

Seria a escrita uma atividade que se adquire com a observância de modelos prontos e acabados? Como se adquire o hábito de escrever? E de ler? A crença na reprodução e na imitação do agir dos professores não responde às antigas questões sobre aprendizagem da leitura e da escrita. Onde se insere a interlocução na sala de aula? Entre reprodutores e interlocutores de vivências escolares há uma infinita distância que não pode, inocentemente, ser simplificada através do espelhamento natural de práticas docentes em seus alunos.

Professores há, contudo, que responsabilmente divergem desta crença e que afirmam que a escrita não é um produto a ser reproduzido, mas uma atividade responsiva na constituição identitária de professores e alunos.

Apenas escrever não resolve a questão necessária. Uma escrita construtiva e com a intenção de utilizá-la. Escrever coisas úteis que possam ser retomadas quando

preciso por qualquer profissional que trabalho com a criança. (Resposta da Professora Sandra da Escola *Corpus*)

6.3. O questionário dos gestores: imagens panópticas sobre a escrita docente

[...] a lógica do dispositivo panóptico se baseia em três elementos arquitetônicos: um espaço fechado, de preferência circular, todo dividido em celas e com uma torre central. Da torre pode-se enxergar todas as celas que a cercam; mas a recíproca não é verdadeira, visto que de cada não se deve enxergar quem está na torre e nem mesmo as outras celas. (VEIGA-NETO, 2007, p. 66)

Foucault (1986), em sua obra, *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, discute, para além do funcionamento do poder, como este poder se engendra como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos mergulhados em suas redes (VEIGA-NETO, 2007). Dos inúmeros conceitos foucaultianos, destacamos o panoptismo como metáfora para entender os mecanismos de supervisão e controle das atividades docentes, ditos e exercidos pelos gestores escolares. Entre as práticas, avultamos a escrita docente sobre o fazer pedagógico, seja a escrita pessoal ou mesmo o preenchimento do Registro de Classe.

Se, há bem pouco tempo, os cadernos de plano dos professores eram supervisionados e, em alguns casos, visados pelo diretor e/ou supervisor da escola, hodiernamente, o Registro de Classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro configura-se como o novo instrumento a ser supervisionado e visado pelos sujeitos ocupantes da função de gestores escolares.

A política governamental neoliberal, ideologicamente apoiada na lógica da produção e do mercado, em busca de uma qualidade total na educação, submete os gestores escolares às mesmas regras que justificam o controle do Estado sobre as instituições de ensino. Assim, na rede de vigilância e domínio, todos os pontos, nós e enlacs exercem poder de força e de controle que se derrama sobre todo o tecido social. “É isso que Foucault entende por poder: uma ação sobre ações” (Idem, p. 62).

Para melhor explicitar as relações de força e poder, elaboramos um quadro, com algumas informações pessoais e profissionais, sobre os gestores que responderam ao questionário.

Gestor	Escola	Idade	Tempo de Magistério	Formação	
Diretor 1	<i>Corpus</i>	54 anos	Não informou	Ensino Superior Pedagogia	
Diretor Adjunto 1	<i>Corpus</i>	57 anos	23 anos	Ensino Superior Pedagogia	
Coordenador Pedagógico 1	<i>Corpus</i>	37 anos	17 anos	Ensino Superior Pedagogia	
Diretor 2	<i>Verbum</i>	44 anos	24 anos	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> – Administração e Planejamento da Educação	
Diretor Adjunto 2	<i>Verbum</i>	-	-	-	Não devolveu o questionário
Coordenador Pedagógico 2	<i>Verbum</i>	-	-	-	Em 2009, nenhum professor exercia esta função na escola

Observando o quadro, percebemos que, embora o Diretor 1 não tenha informado o tempo de experiência no magistério, no final de 2009, quando o sujeito pesquisador retornou à escola, soube que ele havia se aposentado. Portanto, este fato nos leva à conclusão de que sua experiência ultrapassava os 25 anos de magistério. Os demais gestores que responderam ao questionário possuem experiência mínima de 17 anos no magistério e formação superior e pós-graduação na área de Educação. O público de gestores respondentes acumula um tempo considerável no exercício da docência; tal fato se constituiria como um insumo favorável para a formação de gestores com acumulados saberes da experiência.

O questionário respondido pelos gestores, também semi-estruturado, referia-se ao mesmo tema do questionário dos professores, isto é, à escrita docente (tanto o registro pessoal como o Registro de Classe), enquanto imposição de uma política pública. O olhar destes gestores foi valorizado em cada resposta, cujos enunciados constituíram-se como ponte para reduzir a distância, no tempo e no espaço, entre o sujeito pesquisador, ansioso por compreender os sujeitos gestores em sua atividade de escrita de respostas a questões previamente elaboradas. No esforço de compreensão, o olhar investigativo que traduz, talvez,

relações de força e poder nas cobranças e exigências de uma escrita sobre o fazer de sala de aula.

Pelo tempo de experiência na área educacional e certo conhecimento das ações e propostas de políticas governamentais, nos últimos dez anos, os gestores foram perguntados sobre possíveis intenções da política governamental da SME-RJ ao instituir o Registro de Classe. Suas respostas apontaram para sentidos vinculados ao registro documental das ações docentes, do quantitativo e da frequência dos alunos, conscientização do professor para a melhoria da qualidade da educação, planejamento educacional.

Garantir a prática do registro que visa à melhoria do trabalho do professor e, conseqüentemente, um melhor desempenho dos alunos. (Resposta da Diretora 1 da Escola Corpus)

Ter controle em relação à frequência e o nº de alunos que estão matriculados na Rede. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola Corpus)

Ter um documento oficial onde o prof. se comprometa de forma escrita a repensar suas ações e reverter possíveis insucessos. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)

O registro das ações docentes e o acompanhamento do processo educacional. (Resposta da Diretora 2 da Escola Verbum)

Encontra-se evidente a função de controle e de acompanhamento das ações docentes exercida pelo Registro de Classe e, em duas respostas, manifesta-se a responsabilização do professor pela melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos (Diretora 1 e Coordenadora Pedagógica 1).

Igualmente, a crença de que o ato de escrever beneficiaria e respaldaria a ação do professor em sala de aula foi reafirmada nas respostas dadas pelos gestores respondentes.

Sem dúvida, desde que os registros dos professores retratem a realidade do aluno, muito podem contribuir de forma significativa para a ação do professor em sala de aula. (Resposta da Diretora 1 da Escola Corpus)

Sim – Facilita desenvolver as aulas e elaboração dos conteúdos a serem dados e nas estratégias para a construção das práticas avaliativas. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola Corpus)

O ato de escrever, seja nos relatórios ou/e nos planejamentos, dá ao professor uma visão mais clara sobre o caminho a seguir. As lacunas a serem preenchidas. Saber

onde quer chegar e como chegar. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)

Eu acredito que traz benefícios porque favorece e respalda o trabalho do professor. (Resposta da Diretora 2 da Escola Verbum)

Outro aspecto de concordância entre os gestores foi em relação ao questionamento sobre a resposta dos professores diante da demanda do preenchimento dos Registros de Classe. Os enunciados produzem sentidos que levam a crer que os docentes rejeitaram o documento, quando implementado pela SME-RJ, fosse por dificuldade ou mesmo insatisfação em ter que cumprir uma atividade de escrita burocrática.

No início, muitos professores encontraram dificuldades, principalmente aqueles que não possuíam a prática de escrever planos, ações e resultados visando um [sic] planejamento. (Resposta da Diretora 1 da Escola Corpus)

Sim, anteriormente houve uma enorme rejeição, mas hoje, percebem a necessidade e a importância de usá-lo no dia a dia. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola Corpus)

O registro é feito por todos no entanto ainda sinto resistência. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)

Sim. Atualmente com menos resistência. (Resposta da Diretora 2 da Escola Verbum)

Perguntamo-nos onde foi parar a resistência dos professores. Não importa se era resultado da insatisfação de uma imposição governamental ou se o professor não se sentia seguro e preparado para escrever documentalmente sobre seu fazer, a resistência durou muito pouco se considerarmos que fazemos referência a sujeitos do conhecimento que deveriam ocupar lugar de destaque na sociedade.

Neste ponto, destacamos as forças de poder, supervisão e controle, exercidas pela grande rede de gestão governamental (Prefeitura, Secretarias, Coordenadorias, Direções de escolas) que, do lugar privilegiado de visão panóptica, observam as atividades docentes, a qualquer momento, sem que estes últimos, por vezes, tomem conhecimento do exato momento desta fiscalização, embora estejam cientes da existência de uma supervisão sobre esta escrita.

Sim, a UE é visitada por um representante da CRE que observa se os registros estão sendo feitos. A coordenação e a direção acompanham estes registros e

viabilizam a realização dos mesmos e orientam quando solicitadas. (Resposta da Diretora 1 da Escola *Corpus*)

Sim / Na UE, a direção e a coordenação procuram estar atentas aos registros, verificando com frequência as anotações e ajudando sempre que possível. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola *Corpus*)

*No âmbito escolar: Direção e coordenação.
No âmbito da SME: Gerência de Educação. [CRF]* (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola *Corpus*)

A 8ª CRF supervisiona os registros quando visita a escola. (Resposta da Diretora 2 da Escola *Verbum*)

Perguntados sobre as dificuldades, em relação ao tema, formato e condições de produção da escrita dos Registros de Classe pelos professores, os gestores apontaram alguns fatores que se interpõem como barreiras para esta atividade se efetive.

Relatos sobre dificuldades relacionadas ao ato de escrever sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos repetiram-se em duas respostas. Já a Diretora Adjunta 1 não percebeu dificuldades e a Diretora 2 apontou uma dificuldade na condição de produção desta escrita: falta de tempo.

Sobre seus alunos. Muitos têm receio de escrever tudo que observou sobre o aluno e não ser compreendido pelos responsáveis. (Resposta da Diretora 1 da Escola *Corpus*)

Percebo que os professores não tem [sic] dificuldade. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola *Corpus*)

Detalhar o desenvolvimento do aluno. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola *Corpus*)

Os professores apontam a falta de tempo como maior dificuldade para realizar os registros necessários a sua prática. (Resposta da Diretora 2 da Escola *Verbum*)

Dificuldades no formato de escrita do Registro de Classe aludem à utilização de termos técnicos e específicos para o preenchimento deste documento. Nesta resposta, a Diretora Adjunta 1 deixou a resposta em branco e a Diretora 2 relatou que não há dificuldades desta natureza.

Alguns termos técnicos. (Resposta da Diretora 1 da Escola *Corpus*)

Utilizar termos técnicos para explicar o desenvolvimento do aluno. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola *Corpus*)

Não há. (Resposta da Diretora 2 da Escola *Verbum*)

No que tange às condições de produção desta escrita, a falta de tempo para realização desta atividade é imperiosa em quase todas as respostas. A Diretora 2, embora respondesse, no espaço reservado a esta questão, que todos os seus professores realizavam o registro satisfatoriamente, já havia mencionado, em outro momento, a dificuldade dos professores em organizarem tempos de escrita dos Registros de Classe.

Constato ansiedade por parte de alguns professores pela falta de tempo para escreverem no Registro de Classe tendo em vista que quase a totalidade dos professores trabalham o dia todo e na sala de aula torna-se difícil, principalmente, pelo quantitativo de alunos. (Resposta da Diretora 1 da Escola *Corpus*)

A maior dificuldade encontrada é em relação ao tempo para redigir as anotações. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola *Corpus*)

Tempo. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola *Corpus*)

O atual corpo docente realiza os registros satisfatoriamente. (Resposta da Diretora 2 da Escola *Verbum*)

Diante da afirmação da Diretora 2, encontramos uma ocasião propícia para refletir sobre os Registros de Classe da escola *Verbum*, cujo preenchimento não foi tão satisfatório assim. Quando da coleta do *corpus*, o sujeito pesquisador observou que muitos destes documentos estavam em branco no espaço destinado ao registro do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e a própria diretora e a diretora adjunta da escola em questão, por terem acumulado duas funções, direção e regência de turma, no ano de 2009, não preencheram os registros de suas respectivas turmas.

Seriam as forças de poder e controle tão dominantes a ponto de se elaborar discursivamente uma resposta para mascarar um possível descumprimento do dever de gestora? Ou a satisfação da diretora da escola *Verbum* encontra-se muito mais nas atividades outras, vivenciadas pela comunidade escolar, a ponto de seu IDEB ter sido referência para as demais escolas na 8ª CRE? É possível que esta compreensão exata nos escape, mas o fato é que algo acontece e vem acontecendo na elaboração discursiva dos gestores em relação ao

preenchimento dos Registros de Classe: se as forças de poder impõem um formato pronto e acabado para a escrita docente, os gestores cumprem seu papel, mesmo que a satisfação da ordem tenha existência apenas enquanto oratória.

A descrição do ato de escrever no exercício do trabalho docente, se há obrigação, responsabilidades do professor em escrever no Registro de Classe e em outros tipos de registro, também se verbalizou importante prática docente, seja como exigência oficial, seja por necessidade da própria ação responsiva do professor.

Na minha opinião, são muito importantes, tendo em vista o número de alunos, suas diferenças e a responsabilidade do professor com o processo ensino aprendizagem. (Resposta da Diretora 1 da Escola Corpus)

Sim – Tem sido uma prática diária e cada vez mais se percebe a necessidade de fazê-lo. O Registro ajuda perceber o desenvolvimento dos alunos e algumas anotações paralelas vai [sic] ajudar na avaliação. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola Corpus)

Existe obrigação dos documentos oficiais. Outros tipos de registros dependem de uma necessidade pessoal de cada professor. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)

O professor comprometido com o desempenho de seus alunos e alunos perceberá que o registro das suas ações e do seu fazer pedagógico facilitará o seu trabalho, assim como o registro de cada criança. (Resposta da Diretora 2 da Escola Verbum)

As gestoras também expressaram suas impressões sobre o Registro de Classe, embora haja discordância entre duas delas. Enquanto uma encontra-se insatisfeita com o modelo atual, não mais encadernado e entregue de uma só vez no início do ano, mas retirado do Sistema de Controle Acadêmico¹⁹ e impresso, em folhas avulsas, mês a mês, a outra acredita que o formato do documento está simplificado.

Apenas, [sic] uma das muitas formas do [sic] professor acompanhar e possibilitar o desenvolvimento dos seus alunos. (Resposta da Diretora 1 da Escola Corpus)

¹⁹ Sistema de Controle Acadêmico (SCA) é um sistema de informática, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Empresa Municipal de Informática do Rio de Janeiro (IplanRio), para todas as escolas da rede municipal de ensino, objetivando armazenar dados de identificação pessoal de cada aluno, assim como toda sua trajetória escolar. Com o SCA, as escolas podem coletar dados, em caso de transferência de alunos dentro da rede, e também emitir documentos oficiais, como boletins, fichas de avaliação, certificados de conclusão, gráficos do desempenho dos alunos e também o Registro de Classe.

Um documento de grande importância que além de ter o controle da frequência, vai ajudar na elaboração das ações pedagógicas fazendo com que se perceba o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola Corpus)

Não gostei do modelo atual. Imprimir mensalmente todas as folhas do registro além de demandar tempo pode levar à perda de folhas ou organização das mesmas de forma inadequada. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)

O atual formato retirado do Sistema Acadêmico está simplificado e favorece o seu preenchimento. (Resposta da Diretora 2 da Escola Verbum)

Sobre a existência de benefícios no desenvolvimento pessoal e profissional no ato de escrever dos professores, quais seriam estes benefícios e por que a escrita teria este efeito, os gestores, mais uma vez, afirmaram que há uma relação indissolúvel entre o fazer docente e o ato de escrever, mas que a imposição de uma escrita uniforme e documental dificulta a percepção dos professores em relação aos proveitos da escrita no fazer de sala de aula.

Sem dúvidas. No aspecto pessoal, o desenvolvimento da linguagem escrita e da capacidade de síntese e profissionalmente, a possibilidade de uma atuação mais individualizada e eficaz.

Porque através da escrita, pode-se registrar de várias formas, diversas situações comportamentais e cognitivas visando sempre a melhoria do desenvolvimento do aluno e na atuação do professor.

(Resposta da Diretora 1 da Escola Corpus)

Sim – A leitura e a escrita são importantíssimas na vida do ser humano e com certeza o aluno estará mais próximo do seu professor quando perceber a importância que o mesmo dá a esses aspectos.

A escrita vai aproximar o aluno que perceberá a valorização da mesma pelo seu professor e conseqüentemente vai estimular para que ele também o faça.

(Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola Corpus)

Já vi de tudo acontecer. Desde professores se descobrindo verdadeiros escritores quanto profissionais criando um verdadeiro pavor ao ato de escrever.

No primeiro caso bastou o profissional se dar o direito de arriscar para perceber o quanto é capaz. Já no segundo percebi uma certa barreira quando ao [sic] se tratava de uma obrigação impedindo assim de perceber os benefícios da escrita.

(Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)

Na minha opinião o ato de escrever só vem a favorecer o exercício da prática docente, assim como o seu lado pessoal.

A escrita é um facilitador da prática docente. (Resposta da Diretora 2 da Escola Verbum)

Por fim, consideremos as observações dos gestores quanto a uma possível influência da prática de escrever docente sobre seus alunos:

A prática da leitura e da escrita influencia diretamente os alunos porque eles têm a possibilidade de constatarem a importância e a utilidade da mesma. (Resposta da Diretora 1 da Escola Corpus)

Sim – Você cria o hábito de escrever, fazendo as anotações diárias isso faz com que seus alunos percebam e aprendam a gostar e se interessar pela mesma. Estimular a leitura e a escrita no dia a dia é uma tarefa instigante. (Resposta da Diretora Adjunta 1 da Escola Corpus)

Influenciaria mas se essa escrita fosse compartilhada com seus alunos. Se os alunos tivessem acesso ao que é escrito sobre eles até poderiam contribuir com auto-avaliações. (Resposta da Coordenadora Pedagógica da Escola Corpus)

Sim. Assim como o professor leitor influencia seus alunos no ato de ler, o professor que valoriza o ato de escrever com certeza levará os seus alunos à prática de escrever. (Resposta da Diretora 2 da Escola Verbum)

Mais uma vez, agora entre os gestores, a prática de escrever dos professores se configuraria como um modelo a ser observado e seguido por seus alunos, como se escrever fosse algo a se incorporar a partir de exemplos próximos aos sujeitos. Ingenuamente, não se faz referência às formas de como a escrita docente se constituiria como prática de escrever discente. Apenas a Coordenadora Pedagógica da Escola *Corpus* ressalta que o ato de escrever, muitas vezes solitário, dos professores, em nada poderia contribuir de forma efetiva para os alunos, a não ser que estes, como atores do processo ensino-aprendizagem, alçassem à condição de interlocutores nas atividades orais e escritas vivenciadas em sala de aula. Analogamente, Andrade (2004) traz a mesma ideia, só que no âmbito da formação docente.

O professor é solicitado a executar o que é preconizado e a observar, ao mesmo tempo, os resultados que decorrerão necessariamente dessa ação. A observação dos resultados obtidos em sala de aula não supõe, contudo, um professor que esteja apto a refletir sobre esses dados de maneira a tirar daí novos encaminhamentos a partir de suas próprias constatações. (ANDRADE, 2004, p. 64)

6.4. A experiência dos sujeitos de linguagem e docência: uma leitura-tradução dos questionários

A palavra “traduzir” contém todo o imaginário clássico da condução de alguma coisa de um lugar a outro. A tradução tem a ver com o transporte,

com a transmissão, com a transferência, com o traslado (...). É muito interessante a relação entre tradução, tradição e traição. Se a tradução vem de *traducere* do qual deriva a palavra tradição, algo assim como dar a outro lugar, dar mais além, entregar, fazer entrega. E não deixa de ser curioso que o traidor, o *traditore*, derive desse mesmo *tradere* do qual deriva a palavra tradição, porque o traidor é fundamentalmente o que dá, o que faz a entrega, o que entrega aos seus porque ele mesmo é o primeiro que se passou ou se traduziu aos outros. (LARROSA, 2004, p. 96-7)

Larrosa, mais uma vez, é evocado para inaugurar a compreensão da experiência de leitura do sujeito pesquisador sobre os questionários de dois professores, Edith e Lourdes, cujos registros sobre o fazer de sala de aula foram lidos como tradução, como “condução de alguma coisa de um lugar a outro” (LARROSA, 2004). E a alguma coisa não é se não os registros pessoais e burocráticos, e o outro lugar constitui-se como o ponto de compreensão que reduz o espaço e o tempo: a análise compreensiva e responsiva do pesquisador.

Mas se ler é traduzir e a leitura compreensiva é uma busca pela diminuição dos espaços e dos tempos, como ler os questionários das professoras Edith e Lourdes, aqui selecionadas através do não-álibi bakhtiniano do sujeito que pesquisa?

A leitura-tradução-compreensão, assim considerada, deveria permitir transcender os espaços, deslocar palavras, mergulhar na fecundidade babélica das respostas dos professores pesquisados. Essas atividades, únicas e irrepetíveis, não poderiam ser realizadas sem que o nosso ofício, um ofício de palavras, levasse ao ato responsivo de falar e ouvir, ler e escrever, dizer certas coisas e não dizer outras, falar de certo modo e não de outro (Idem), escolher, recortar e desenhar linhas e pontos em espaços de alteridade.

Durante a aplicação dos questionários a professores e gestores e coleta das escritas docentes, através de fotografias, dos registros pessoais e dos normatizados (Registros de Classe), de professores de duas escolas municipais, Escola *Corpus* e Escola *Verbum*, não se pensou em coletar narrativas, mas escritas docentes, oficiais ou não, potencialmente capazes de elaborarem histórias de vida e de educadores e educandos.

Na medida em que o pesquisador fora mergulhando nas escritas docentes, textos foram se tecendo e sendo tecidos no esforço de compreensão e reflexão de elaboração discursiva da tese. Do ventre das respostas aos questionários, germinou uma necessidade de dizer sobre a experiência destes professores, não através de uma tipologia textual expositiva, mas pela e na elaboração de textos que, costurados com as palavras narradas e descritas nas respostas dos

sujeitos pesquisados, tivessem a dizer sobre os próprios sujeitos e suas experiências com a escrita no ato responsivo de docência.

Assumindo-se como as mãos de um oleiro diante do vaso, em plena formação, ganhando uma forma possível, o pesquisador toma para si o ato responsivo de, através da compreensão, elaborar artesanalmente, com as palavras das professoras Edith e Lourdes, duas histórias, parcialmente narrativas, mas também sendo descrições que passam, tocam e atravessam a leitura do sujeito leitor/tradutor/pesquisador, cuja marca encontra-se impressa nas palavras e no não-álibi de sua existência.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Para imprimir as marcas do sujeito (pesquisador) de compreensão e de palavras, as narrativas docentes foram pensadas muito mais do que raciocinadas, ou calculadas, ou argumentadas, mas sobretudo para, responsivamente, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, para dar a narrar... talvez.

Edith tem 40 anos, é professora das séries iniciais, na função de regente de turma há vinte anos. Formou-se em Letras (Português-Literaturas). Atualmente, ela tem o hábito de fazer anotações sobre suas aulas, seus alunos, sua escola, seu trabalho, mas essa prática só se iniciou quando ela entrou para o município do Rio de Janeiro, como professora, há 4 anos. Geralmente, ela faz estas anotações, à mão e em forma de texto, nos tempos de aula de Educação Física. Guarda-as, mostra-as para alguém e as consulta quando sente necessidade e também quando vai preparar o registro do diagnóstico e o individual de cada aluno. Para escrever, sente um pouco de dificuldade para organizar as ideias e para formar o texto completo. Precisa estar sozinha, sem barulhos por perto. Já que não se sente à vontade para escrever textos, como citou anteriormente, tem um pouco de dificuldade em organizar as ideias até se formar um texto. Como sugestão, revela que o registro individual do aluno poderia ser mais prático para os professores, tipo um questionário, onde pudessem apenas marcar as alternativas desejadas. Somente assim, em sua opinião, haveria tempo hábil para responder e diagnosticar todos os alunos. Com um novo formato, marcariam, assim, os tópicos relacionados a cada momento da diagnose. Sobre o Registro de Classe, ela acredita ser de fundamental importância, pois é nele que os professores anotam tudo aquilo que trabalham no seu dia a dia. Mas

Edith ratifica que precisa de um tempo muito maior para poder organizar estes registros. Ela também acredita que quem tem a habilidade no ato da escrita tem maiores possibilidades de falar melhor o que registrou em relação as suas ideias. Assim, sente que a pessoa se desinibe mais quando tem a habilidade do ato de escrever e relata que, no caso dela, em particular, depois que começou a ter o hábito da escrita com mais assiduidade, sente-se mais desinibida na hora de ler em público, de se expor no meio de seus colegas de trabalho e até diante dos Conselhos de Classe, momento em que os professores precisam se mostrar diante dos colegas e de mães que participam deste momento de avaliação. Enfim, para Edith, através da escrita, cobra-se mais dos alunos e se prova para eles o quanto são capazes de escrever. (Descrição da Professora Edith, Escola *Verbum*)

Lourdes, com 50 anos de idade, 19 anos de experiência como professora das séries iniciais e formada no Ensino Médio, conta que tem o hábito de fazer anotações sobre o cotidiano, a sua prática docente e sobre as aulas e os alunos. Sempre anota, à mão, em cadernos e documentos (registros) durante as aulas e em sua própria casa. Ao fazer o registro sobre os alunos, dispõe-os no caderno e em documentos para consultá-los quando seus alunos necessitam de reforço. Ao realizar anotações sobre seu dia a dia em sala de aula, relata que é difícil fazê-las durante as aulas devido à dispersão dos alunos, além de não se sentir à vontade para escrever, uma vez que, geralmente, na sala de aula, não há como realizar esta tarefa, restando-lhe levá-la para casa. Sente que, em algum momento, o ato de escrever é uma obrigação no exercício de sua profissão. Sobre os Registros de Classe, escreve que são importantes para o acompanhamento do processo de evolução do aluno. A experiência é destacada como principal benefício, pessoal e profissional, quando realiza o ato de escrever sobre as aulas e sobre seus alunos. Tal benefício explica-se justamente pela possibilidade de comparar os estágios de aprendizagem dos educandos. Lembra que está sempre lendo e buscando informações e estratégias para melhorar seu fazer em sala de aula. Muitas vezes, já aconteceu de ela ler algo que já tenha feito antes, ou seja, encontrou, em livros e revistas, experiências já antes realizadas por ela mesma. Também destaca que, ultimamente, registrou sobre assuntos (temas) dos livros que seus alunos leram através de empréstimos da Sala de Leitura da escola. (Descrição da Professora Lourdes, Escola *Verbum*)

As palavras, antes apenas relacionadas a respostas de um questionário semi-estruturado, costuraram dois tecidos, intencionalmente alinhavados pelas mãos do pesquisador que, ao determinar aspectos dos retalhos composicionais dos textos maiores, também correspondem a um certo gênero de linguagem que tem por objetivo compreender, traduzir, os sujeitos que estão indissociavelmente enlaçados aos objetos desta pesquisa: os Registros de Classe, pois “(...) nada do que se fala e se escreve consegue escapar de suas circunstâncias, e

as circunstâncias são infinitas, como infinito é o potencial da linguagem.” (FARACO e TEZZA, 2003, p. 156).

Não se confunda, no entanto, a tecitura de histórias a partir de palavras alheias como uma forma de reificação dos sujeitos, nem tampouco como ato de emolduramento e conclusibilidade para apresentar as professoras Edith e Lourdes, como se fosse possível enquadrá-las e objetivá-las a uma análise superficial de ser professor escrevente de sua docência. As vozes docentes, plenas de sentidos, assim concebidas como consciências plenivalentes e isônomas, são reditas, conjugadas e reorganizadas, para ilustrar o ato responsivo do pesquisador que busca traduzir as vozes docentes que dizem de si e de suas próprias atividades.

Este posicionamento refrata o entendimento de Bakhtin (2010) em relação à tendência de Dostoiévski em interpretar cada ideia como posição completa do indivíduo e a pensar através de vozes:

Até mesmo em seus artigos polêmicos ele [Dostoiévski], em essência, não persuade, mas organiza vozes, conjuga os objetivos semânticos, usando, na maioria dos casos, a forma de um diálogo imaginário. (BAKHTIN, 2010, p. 105)

Combinar as ideias registradas em cada resposta do questionário aplicado aos docentes seria como se combinássemos os indivíduos, não para formatá-los, mas para, a partir da multiplicidade de consciências, estabelecermos diálogos, quem sabe até atingirmos perímetros, percursos, convergências e afastamentos entre o ato de escrever na docência única e irrepetível dos sujeitos professores e uma representação de ser professor, cristalizada e imposta por políticas governamentais.

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. (BAKHTIN, 2010, p. 210)

A voz da professora Edith enuncia-se como um ser e fazer professora que escreve e se inscreve no dia a dia de seus alunos, que inicia a prática de anotações sobre o cotidiano da sala de aula somente quando passa a professora de escola pública do Município do Rio de Janeiro, há quatro anos, embora sua experiência no magistério ultrapasse este tempo em 16

anos. Mais do que responder às perguntas, Edith se coloca no lugar de quem se diz e tem a dizer sobre o ato de escrever. Sugere que o Registro de Classe tenha um modelo mais prático, no qual o registro do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos possa ser preenchido através da marcação de tópicos relacionados a cada momento da diagnose a fim de que haja tempo hábil para “responder e diagnosticar” todos os alunos.

Para esta professora da escola *Verbum*, a escrita também se configura como possibilidade de fruição no falar em público, no expor ideias diante de colegas de trabalho. Ela fala do lugar de quem acredita na escrita como possibilidade de desenvolvimento pessoal e de constituição e formação docente.

Na escola *Corpus*, a professora Lourdes, tal como Edith, diz-se habitualmente escrevente e escritora de sua prática de sala de aula, ressaltando que sua dificuldade não está em escrever, mas em realizar esta tarefa durante as aulas. Tarefa que será efetuada em casa. Com 19 anos de prática no magistério, Lourdes acredita que a escrita possibilita experiência e que se configura como importante processo para acompanhar a evolução de seus alunos. Embora busque informações e estratégias para melhorar seu fazer docente, ela percebe que livros e revistas, em muitos casos, não trazem muitas contribuições, pois as experiências neles relatadas já foram utilizadas por ela em outros momentos.

Mostra-se bastante objetiva e concisa, principalmente quando relaciona o registro pessoal e o Registro de Classe a um meio facilitador para acompanhamento dos estágios de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (inclusive como espaço para registro de assuntos dos livros emprestados pela Sala de Leitura da escola aos alunos). Esta organização, longe de formatar sujeitos pesquisados, anuncia um delinear, difuso e imperfeito, de duas professoras que se dizem escrever, seja em registros pessoais, seja nos Registros de Classe, suas vivências de sala de aula. Ao acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem discente, através de palavras escritas e inscritas em seu fazer, configuram-se marcadamente sujeitos de linguagem, incompletos e em constante devir.

Para que as escritas docentes pudessem ser analisadas, compreendidas e traduzidas, era necessário que se estabelecesse o encontro entre as subjetividades (pesquisador e professoras pesquisadas). A compreensão do pesquisador passou, então, pela busca de palavras não objetáveis, mas como “(...) um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica” (BAKHTIN, 2010, p. 232).

Nesta perspectiva, é impossível ler e compreender palavras sem que elas estejam em seu campo de vida autêntica, as vidas de sujeitos de linguagem, professores de escolas públicas que exercem, paradoxalmente, o ato voluntário e obrigatório de escrever. Pois a palavra

(...) nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo, ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (BAKHTIN, 2003, p. 232)

As palavras de Edith e Lourdes foram recebidas de outros e estão repletas de outros. São imagens de docentes não emolduradas e que estão povoadas, ricas, plenivalentes, inconclusas em sua potencialidade de vir a ser, mas que dialogaram, nesta pesquisa, com suas escritas pessoais e normatizadas, responsivamente interrogadas, provocadas, traduzidas, concordadas e discordadas pelo sujeito pesquisador na sua condição de não-álibi ao compreender/ler/traduzir as palavras alheias.

6.5. O que se escreve e para quem se escreve: a tensão de materializar a prática pedagógica em discurso

Nós damos a palavra ao corpo e queremos escutá-lo mas, às vezes, é o corpo quem toma a palavra (ou a palavra a que toma o corpo) para dizer, de uma forma intolerável, tanto os limites do que se pode dizer como os do que nós queremos (ou podemos) ouvir. Ninguém sabe o que pode um corpo. (LARROSA, 2004, p. 174)

Como sujeitos de linguagem, não podemos nos despir dela, porque a consequência catastrófica seria o descarnado do próprio corpo. Dando corpo às palavras e, ao mesmo tempo, constituindo-se com palavras, os sujeitos de linguagem, densos e povoados das palavras dos outros, sofrem processos de condução para se dizerem de um determinado jeito, silenciarem e emudecerem, da mesma forma como se disciplina o corpo de carne e osso.

Mas o corpo (porque é linguagem) e a linguagem (porque é corpo) (Idem) desarmam os dispositivos a serviço do controle, ou mesmo a eles se submetem. Talvez por isso a linguagem corpo seja a mais eficiente arma a favor da rebeldia e da (re)invenção/(re)produção do corpo e da própria linguagem.

Em seu fazer docente, os professores, sujeitos desta pesquisa, buscam formas de corporificar, em registros pessoais e Registros de Classe, palavras que possam vestir e serem (re)vestidas para materializar sua prática em discurso escrito.

Enquanto campo de atividade humana, a docência encontra-se indissolúvelmente ligada à linguagem, correspondendo a usos tão variados, quanto são variadas as práticas docentes em constante processo de constituição das identidades dos professores. Se o emprego de uma língua efetua-se em forma de enunciados (BAKHTIN, 2003), também estes enunciados refletem e refratam as condições específicas e finalidades do campo de atividade docente. A reflexão/refração não se estabelece apenas por meio de um determinado estilo, seleção vocabular, escolhas fraseológicas e gramaticais presentes na estrutura de uma determinada língua, mas, principalmente, por sua construção composicional (Idem). Por isso mesmo, Bakhtin (2003, p. 261-2) afirma que:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, aos quais denominamos *gêneros do discurso*.

A partir destes três elementos – tema, estilo e composição – os registros pessoais da professora Lourdes e os Registros de Classe das professoras, Lourdes e Edith, foram inicialmente analisados, manifestamente como esforço para que a tese deste estudo possa ser comprovada: a existência de relações entre a escrita pessoal e burocrática do fazer de sala de aula, quem sabe mesmo um gênero discursivo de ser professor, e a constituição de identidades docentes.

Aqui é de especial importância atentar para a necessária diferença entre gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários, segundo Bakhtin (2003). O que este autor enfatiza são justamente as condições de produção dos enunciados, sua natureza, e não uma simples divergência funcional entre gêneros simples e complexos, uma vez que cada atividade humana relaciona-se, inevitavelmente, a enunciados concretos (escritos ou orais).

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e de suas particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em

formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (Ibidem, p. 265).

Esta mesma relação encontra-se na afirmação larrosiana de que a linguagem é corpo e o corpo é linguagem (LARROSA, 2004) que abriu a subseção deste capítulo. E, como corpo, a linguagem se realiza discursivamente em gêneros. Alguns mais simples, nas condições de comunicação discursiva imediata (diálogos cotidianos nas vivências culturais mais simples do dia a dia) – gêneros primários. Estes, por sua vez, vão integrar gêneros discursivos mais complexos, os secundários, que, ao incorporarem e reelaborarem os primeiros, perdem seu vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. Por isso mesmo, não se trata de focar a função destes gêneros, mas sua essência, isto é, a complexa natureza do enunciado a partir de ambas as modalidades (BAKHTIN, 2003).

6.5.1. O Registro Pessoal

Tratemos, em primeiro lugar, de uma análise dos registros pessoais da professora Lourdes a partir dos elementos: tema, estilo e composição; em busca, contudo, por sua essência como gênero discursivo relacionado a atividades docentes tradicionalmente impregnadas no fazer dos professores: escritas em cadernos de planos, de anotações etc.

Ao relatar, em seu questionário, que a prática de fazer anotações sobre as aulas, os alunos, a escola e demais aspectos de seu cotidiano, sempre esteve presente no seu dia a dia, a professora Lourdes evidencia uma relação íntima e habitual com a atividade de escrever e que, neste estudo, consideramos como uma formação de gênero discursivo secundário sobre suas relações mais simples e imediatas de interação com seus alunos.

Seu caderno de plano, disponibilizado para o pesquisador, remete a práticas docentes facilmente encontradas no cotidiano escolar; até mesmo em relação à sua apresentação, o registro pessoal apresenta-se encapado em folha de papel pardo, com identificação e ilustrações coladas:

Figura 18: Capa do Caderno de registro pessoal da Professora Lourdes, Escola *Corpus*



Outro dado que se relaciona a atividades que se reproduzem, há tempos, nas escolas, é a afixação de documentos oficiais, como calendários, avisos, orientações, nas folhas iniciais do caderno pessoal, como se a colagem destas determinações se configurasse como limite à autonomia docente e como instrumento de controle do Estado.

Figura 19: Calendário do ano de 2009, afixado na primeira página do caderno pessoal

CALENDÁRIO PRÉ-ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL 2009
 202 Dias Letivos

08 de agosto
Reposições da aula - Dia do pai

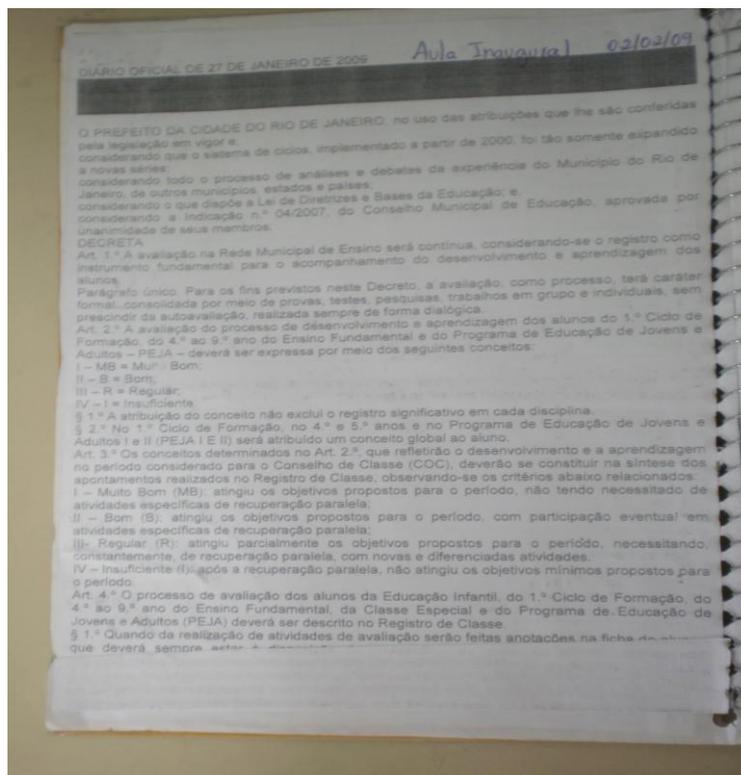
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Dias Letivos			
Janeiro	F	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	Férias	13		
Fevereiro	☉	AP	PPP	*	*	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	13	
Março	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	21	
Abril	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	18
Maio	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	19
Junho	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	21
Julho	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	17
Agosto	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	20
Setembro	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	20
Outubro	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	21
Novembro	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	19
Dezembro	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉	13

F Feriado ☉ Férias ☉ Sábado e Domingo AP Apresentação de Professores AI Aula Inaugural * Início do Ano Letivo PPP Período de Acolhimento da Pré-Escola R Reunião Pedagógica P Recurso Escrito P Planejamento ce Centro de Estudos Parcial CE Centro de Estudos Integral CC Conselho de Classe

- Centro de Estudos para PI, semanalmente, com 4 horas de carga horária, sendo 2 tempos, na 4ª feira e o restante durante a semana.
 - Centro de Estudos parcial (ce) para PII, com 2 horas em cada encontro.
 - CC - Conselho de Classe realizado em um dia.

RO
PREFEITURA
 EDUCAÇÃO

Figura 20: Cópia da Resolução de Avaliação publicada no ano de 2009



Nas treze páginas iniciais caderno pessoal da professora Lourdes, encontramos:

- colagens de documentos;
- orientações para o trabalho a ser desenvolvido no ano letivo;
- relação nominal dos alunos da turma (escrita à mão);
- formulários de entrega de materiais escolares; e
- roteiros de reuniões pedagógicas.

São referências a uma Rede de Ensino que determina regulações quase sempre violadoras de práticas autônomas, tais como a normatização do preenchimento obrigatório do Registro de Classe – documento oficial da Rede Municipal de Ensino, em todos os seus níveis e modalidades.

Figura 21: Cópia da Resolução de Avaliação colada no caderno pessoal. (A parte assinalada refere-se à normatização do Registro de Classe como documento oficial da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.)

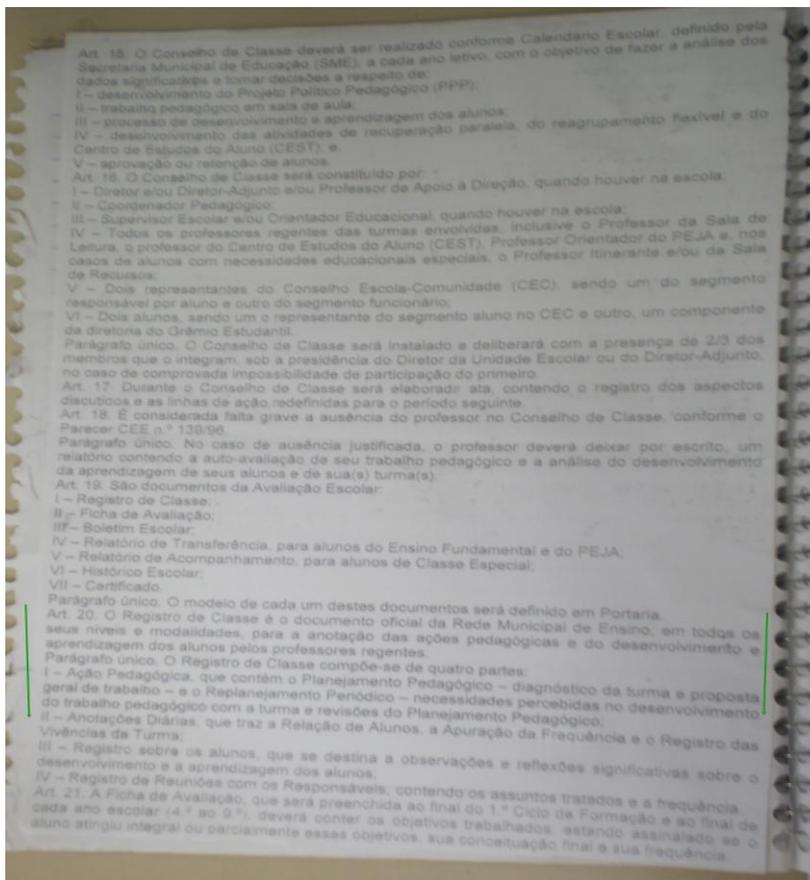


Figura 22: Listagem nominal da turma da professora Lourdes

Nomes	Data/Nasc.
1 Anderson Venancio da Silva Junior	16-11-2002
2 Andressa Regina da Silva Marinho	08-05-2002
3 Angela Santos Barbosa da Silva	14-01-2003
4 Barbara da Silva Vieira	15-07-2002
5 Beatriz Ribeiro Salvador de Lima	03-01-2003
6 Cleber dos Santos Batista	27-10-2002
7 Jennifer Kamile Amorim Rodrigues	19-12-2002
8 Gabrielly Salvador dos Santos	18-02-2002
9 Jhiana de Oliveira do Nascimento	26-07-2002
10 Barbara Regina Nicomedes Sopheris	26-02-2003
11 Carolina Tavares Guimarães	06-03-2002
12 Leonardo Braga Cruz	30-07-2002
13 Maria Helena Alves Veloso	20-03-2002
14 Luis Felipe Carvalho de Almeida	26-02-2003
15 Kauã Cristina Moreira Mendes	30-01-2003
16 Maycon Alessandro Bastos de Oliveira	17-04-2002
17 Miquel Loucas da Silva Alves	24-01-2003
18 Cláudio Augusto Santos Anheão	30-11-2002
19 Pedro Henrique Sant'Anna de Souza Lima	18-06-2002
20 Ryan Batista de Jesus	26-02-2003
21 Stéfanny Juliana Vianna Santos	14-08-2002
22 Thayane Gomes da Silva Vale	31-07-2002
23 Victor Hugo dos Santos Lima	10-12-2002
24 Vinícius Bosa Santiago Ramos	05-04-2002
25 Yasmin Sestoro Alves	03-02-2002

Figura 23: Objetivos de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo

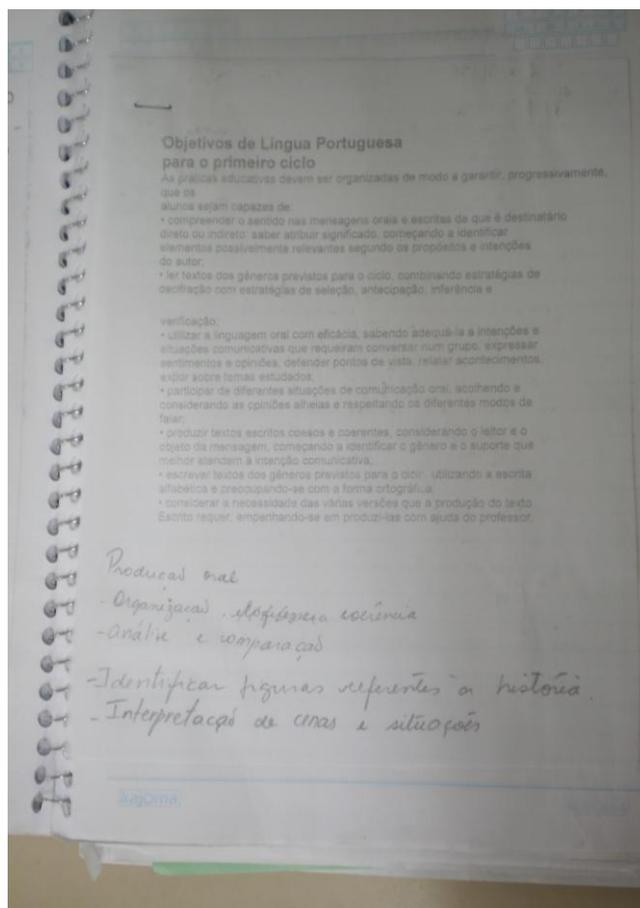


Figura 24: Pauta da Reunião com Responsáveis

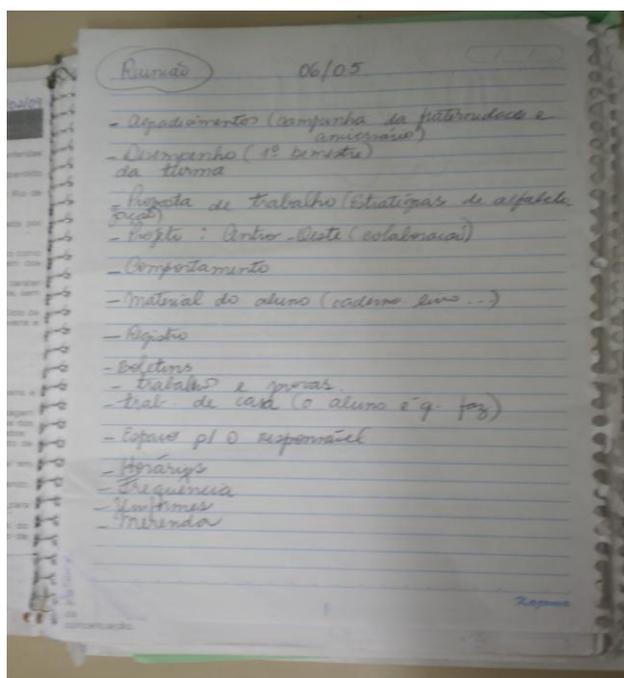
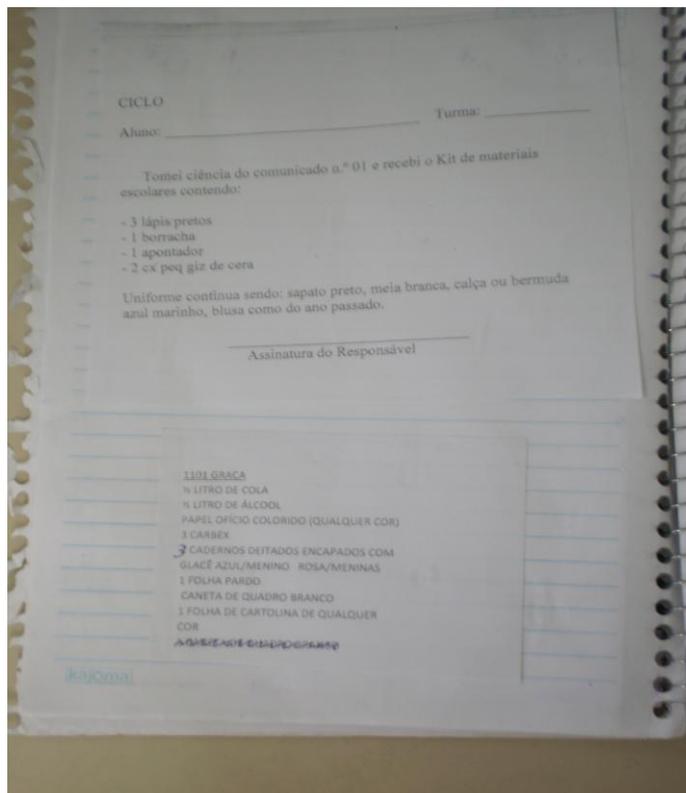


Figura 25: Modelos de listas de material escolar (Em primeiro plano, modelo para ciência e entrega de materiais aos alunos; abaixo, modelo de requisição de materiais aos alunos)



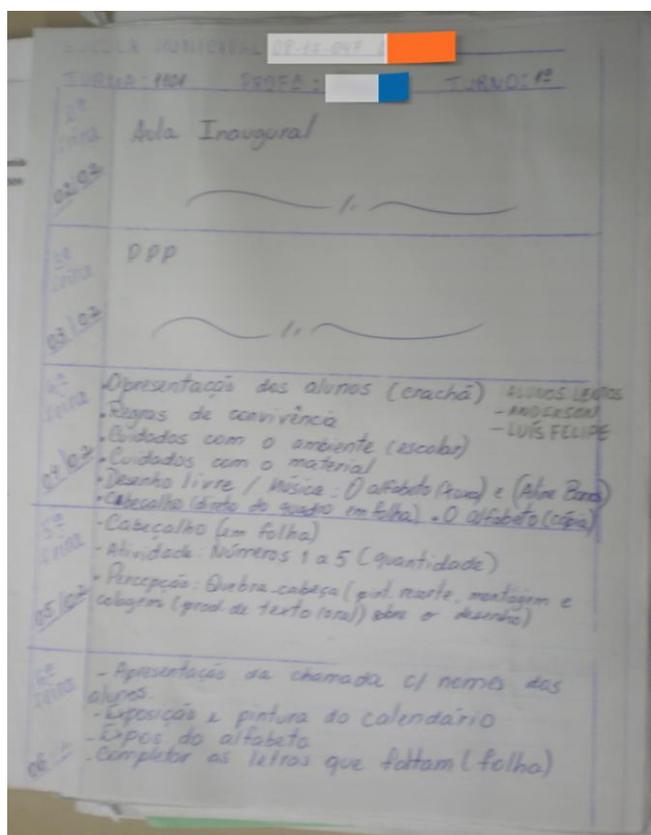
Algumas observações são necessárias, uma vez que este caderno pessoal começa a “tomar corpo” e a se configurar como um suporte para guardar e veicular informações relevantes e também normatizadoras do que se deve fazer e o que se faz em sala de aula. Também antevemos certa prática de solicitação e doação de materiais escolares, embora os sistemas públicos de ensino insistam em divulgar que o Estado concede, gratuitamente, todo o material necessário para o bom andamento do trabalho educativo.

Em relação ao conteúdo temático, estilo e construção composicional do registro pessoal da professora Lourdes, observamos um modelo pré-definido de planejamento, tal como um formulário, preenchido manualmente pela docente e que, a cada dia, enumera conteúdos e atividades vivenciadas. Este padrão é seguidamente colado e preenchido pela professora com certa regularidade.

Abaixo, encontra-se a imagem do planejamento da primeira semana de aula do ano de 2009 e, embora os espaços estejam destinados à descrição de atividades diárias, a referida professora, no primeiro dia de aula, acrescentou às anotações sobre conteúdo programático

informações acerca da lentidão de dois alunos, indicando a realização de uma avaliação diagnóstica, mesmo que só através da observação.

Figura 26: Planejamento da primeira semana de aula do ano de 2009 – caderno pessoal Lourdes



Embora o conteúdo curricular, registrado pela professora, tenha fundamental importância para se investigar o processo ensino-aprendizagem, por questões de delimitação de objeto de estudo, nesta tese, não trataremos detalhadamente das questões curriculares que permeiam o planejamento, mas do conteúdo temático que se apresenta no caderno pessoal, indissolúvelmente associado ao estilo da professora e às construções composicionais por ela utilizadas na escrita pessoal deste caderno.

A vivência real da professora Lourdes corporifica-se nas anotações acrescentadas ao planejamento e também nas escolhas das atividades propostas aos seus alunos. A preocupação com a apresentação dos alunos (através de crachás), das regras de convivência e dos cuidados com o material e o ambiente escolar se estabelece como ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo.

Além disso, compõem o tema, o estilo e a constituição composicional deste caderno textos trabalhados em reuniões com os responsáveis, anotações sobre a aprendizagem dos

alunos, listagens com notas e conceitos, dois textos (enviados a todas as escolas) da Senhora Secretária Municipal de Educação, listagens de conteúdos programáticos, mensagens utilizadas em Conselhos de Classe, um texto enviado pela diretora da escola às professoras/mães e uma poesia de Lêdo Ivo: A cartilha.

Destacamos, para ilustrar nossa análise, o conteúdo do texto da diretora às professoras/mães e a poesia de Lêdo Ivo (ambas manuscritas e uma delas – a carta da diretora – colada no caderno pessoal analisado até aqui).

Figura 27: Carta da diretora da Escola *Verbum* em homenagem às professoras pelo Dia das Mães

/ /

Homenagem à professora pelo Dia das Mães

Sim, é fato que a profissão de uma professora tem muito em comum com a missão de uma mãe, quando as duas reúnem, com consciência, a Arte de Educar.

A minha homenagem a você Professora que: dá muito além do seu trabalho de transmitir os conteúdos das disciplinas, sensibilizando-se com as experiências de vida dos seus alunos.

Tem a vontade política com a Educação e, consequentemente, com a transformação da sociedade.

Não desiste, apesar das muitas dificuldades e da falta de apoio e de valorização por parte dos governos e, até, mesmo, de alguns pais.

Consegue compartilhar da dor e das alegrias dos seus alunos, apesar dos seus próprios problemas.

Através do seu trabalho e da sua dedicação, cria possibilidades fazendo a diferença em tantas vidas...

No caso de ser mãe, sabe que poderá contar com o respeito e admiração daquele que sempre sentirá orgulho de ser seu filho(a).

Não é por acaso que sempre ouvimos pessoas falarem sobre a professora. Elas não contêm um falaz de qualquer outro profissional que tenha passado pela sua vida.

Todos lembram com muito carinho da SUA PROFESSORA.

Obrigada em nome dos seus alunos de hoje e dos anos passados.

Agradeco à Deus por você existir e compor a equipe que trabalha pela Educação, da qual eu tenho o prazer de participar.

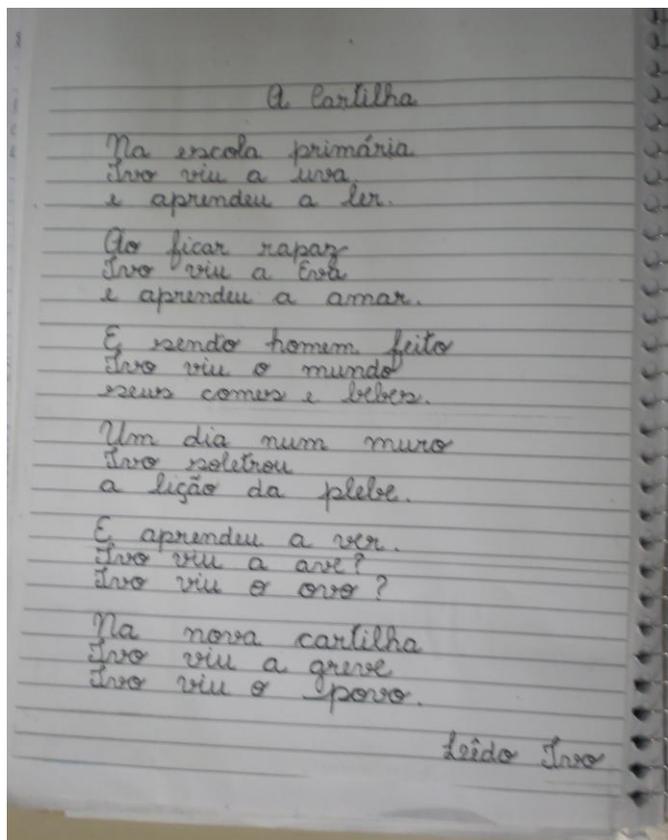
Parabéns, amadas. ♡ ♡ ♡

Na texto, a gestora da escola homenageia as docentes através de comparações entre a arte de ensinar da professora e a arte de educar das mães. Tanto a mãe, como a professora, missionárias por natureza, dedicam-se a seus alunos e filhos, compartilhando “dores e alegrias”. A elaboração discursiva da carta aproxima e confunde o papel da professora com o papel da mãe.

Por outro lado, encontram-se, nesta homenagem, palavras de denúncia quando a diretora refere-se à persistência dos professores. Ela completa que, “apesar das dificuldades e da falta de apoio e valorização por parte dos governos e, até, mesmo, [sic] de alguns pais” (trecho da carta da diretora da Escola *Corpus*), os docentes continuam a criar possibilidades “fazendo a diferença em tantas vidas...” (Idem).

Em relação à poesia de Lêdo Ivo, registrado e gravado no caderno pessoal, ativemo-nos ao objetivo deste estudo e procuramos refletir sobre o universo composicional, temático e estilístico do registro pessoal da professora Lourdes, limitamo-nos a destacá-lo como marca identitária de ser professor alfabetizador, sem almejar percorrer as teias e tramas da antiga, mas tão atual, querela dos métodos e cartilhas de alfabetização.

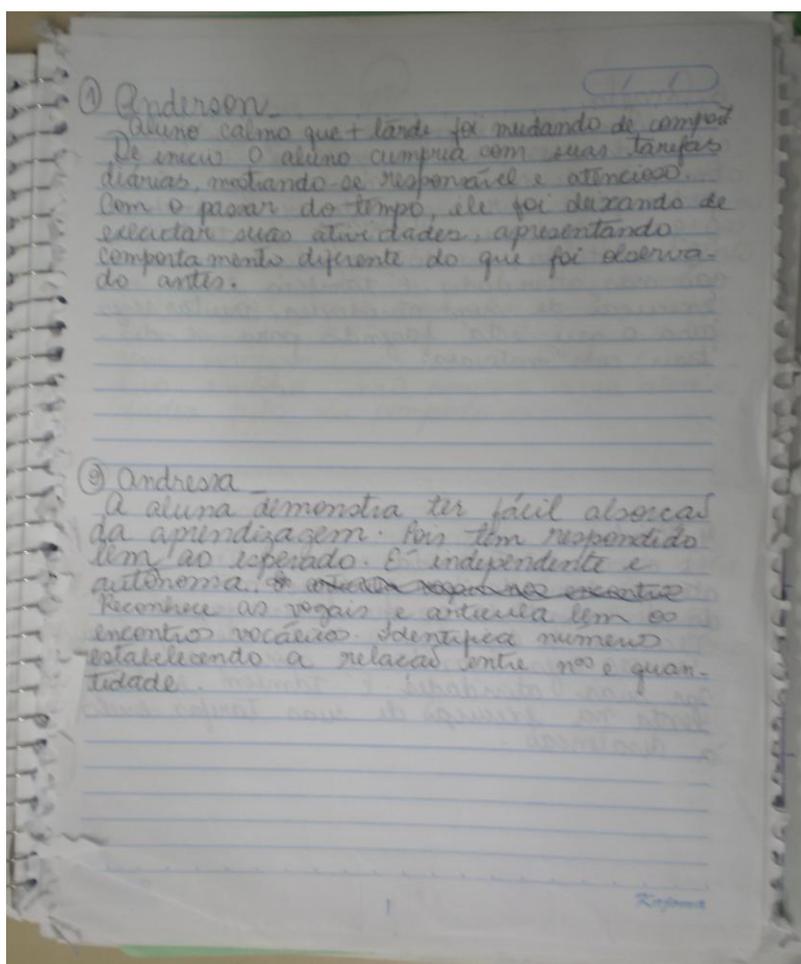
Figura 28: Poesia de Lêdo Ivo



Este primeiro caderno, com anotações pessoais da professora Lourdes, configura-se como um grande depositário de regras e orientações da SME-RJ e da escola, de planejamentos semanais e diários, de anotações e notas sobre os sujeitos aprendizes, construindo imagens de ser professor e de ser aluno no processo ininterrupto de se alfabetizar e letrar. O poema tanto pode respaldar um trabalho de alfabetização apoiado em cartilhas e modelos prontos, como pode servir de ironia e questionamento em relação ao total distanciamento entre o conteúdo de alfabetização e o conteúdo da vida.

Outra argumentação sobre este registro pessoal passa, necessariamente, pela potencialização dos sentidos da palavra rascunho como esboço, minuta, escrita primeira sobre algo. Neste sentido, as anotações sobre os alunos, encontradas no caderno pessoal da professora da Escola *Corpus*, referem-se a um momento primeiro de escrita na avaliação/observação de seus alunos.

Figura 29²⁰: Anotações sobre os alunos



²⁰ Não houve a preocupação em apagar os nomes dos alunos pois, além de estarem incompletos (sem sobrenomes), acreditamos que sua identificação seria custosa para quem tentasse fazê-la.

A presença de rasuras, emendas e palavras, quase livres de regulações, indica a prática de um estilo de escrita que permite reescrever-se em tempos e espaços diferentes. Aqui, também apreendemos uma concepção do processo ensino-aprendizagem como algo mecânico e que pode ser absorvido pelos alunos através da realização de atividades frequentes e sequenciais.

Além deste caderno, há um outro, de tamanho menor, onde as atividades propostas são coladas e melhor especificadas. De uso pessoal da professora, este, que recebe a denominação de “caderno de atividades”, confere caráter comprobatório ao planejamento elaborado.

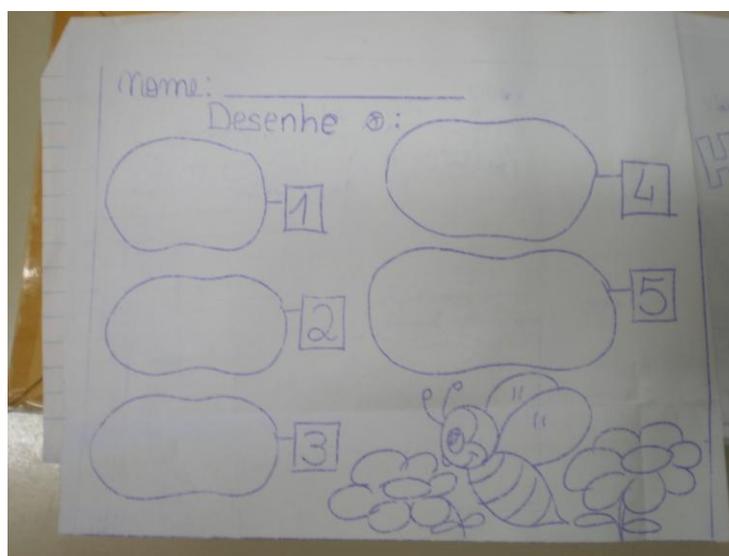
Figura 30: Capa do Caderno de Atividades



Figura 31: Atividade - Calendário



Figura 32: Atividade - Números de 1 a 5 – Quantidade

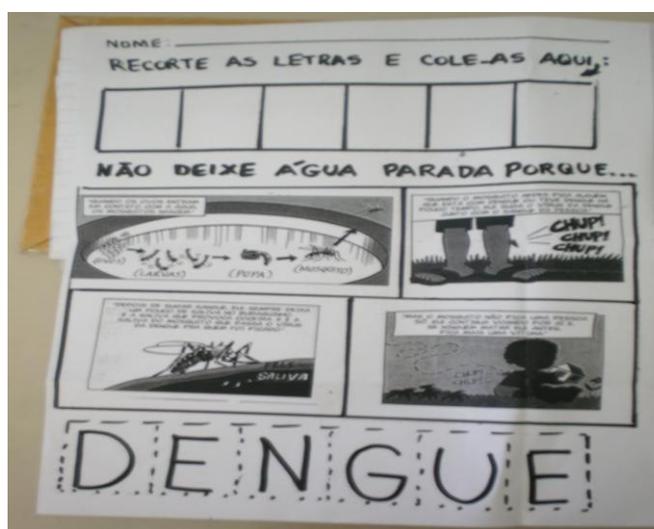


Cabe, mais uma vez, ressaltar que, ainda que a questão curricular esteja presente nos objetos de estudo analisados nesta tese, registros pessoais e normatizados, esta não se constituiu como finalidade primordial nas reflexões do presente estudo. Consideramos que, para que tal análise cuidadosa pudesse ser realizada, seria necessário elaborar outra tese só para dar início a tão fecunda discussão. Por outro lado, o que se ensina/aprende forma o universo composicional do que se escreve na escola, tanto por professores quanto por alunos e, nesta perspectiva, pela associação do conteúdo temático, estilo, construção composicional dos registros analisados, objetivamos refletir sobre as marcas identitárias de ser professor presentes nas escritas docentes e, possivelmente, revelar um gênero discursivo na escrita pessoal e na escrita burocrática dos professores.

Quanto aos conteúdos curriculares, apresentados em forma de atividades (folhas coladas no caderno de atividades), salientamos que, tanto em forma, como em conteúdo, encontram-se intimamente enlaçados ao estilo pessoal da professora Lourdes, a suas crenças e concepções do que seriam atividades promotoras do processo ensino-aprendizagem.

A vida entra no currículo escolar, assim como a escola entra na vivência única do ser. Embora algumas atividades propostas aos alunos estejam arraigadas a modelos e padrões há muito conservados na ação docente e distantes da vida cotidiana, os acontecimentos do mundo invadem o espaço da sala de aula e, às vezes de forma bastante discreta, tomam espaços e tempos do processo ensino-aprendizagem, reivindicando a conexão imprescindível entre os saberes escolarizados e os saberes da experiência.

Figura 33: Atividade sobre o Dengue



Não se trata de discutir as formas como os temas (no exemplo acima, o Dengue) são trabalhados em sala de aula, mas de se constatar a entrada de um conteúdo da vida como atividade pedagógica. Inúmeros questionamentos surgem, quando nos deparamos com uma atividade que propõe uma reflexão sobre um certo tema (nesta situação específica, as formas de se prevenir do mosquito transmissor da Dengue). Neste caso em tela, solicita-se às crianças que recortem e cole as letras da palavra (DENGUE), em local e sequência corretos, mas esta vivência curricular, ancorada no cotidiano escolar, não foi nosso foco. A pesquisa teria que optar por outras metodologias para acompanhamento do momento único e irrepetível de vivência real da atividade pela professora e pelos alunos. Da mesma forma, há limites que também se interporiam se pretendêssemos examinar a adequação dos demais exercícios registrados pela professora. Nossa intenção não ambiciona julgar valoradamente a forma como determinada atividade foi realizada em sala de aula apenas com a observação destes cadernos. Entretanto, não fazê-lo não subtrai a importância de refletir sobre a escrita docente e suas implicações na constituição identitária dos professores e como conteúdo, estilo e composição se encadeiam para formar gêneros de discurso e gêneros de atividade. Esta é nossa aposta.

A seguir, encontram-se mais alguns exemplos de atividades do caderno da professora Lourdes. Algumas, com propostas de reprodução e treino de vogais e consoantes (figuras 35, 37 e 38). Uma outra (figura 35), supostamente ancorada em uma concepção de escrita com função social.

Figura 34: Atividades - vogais

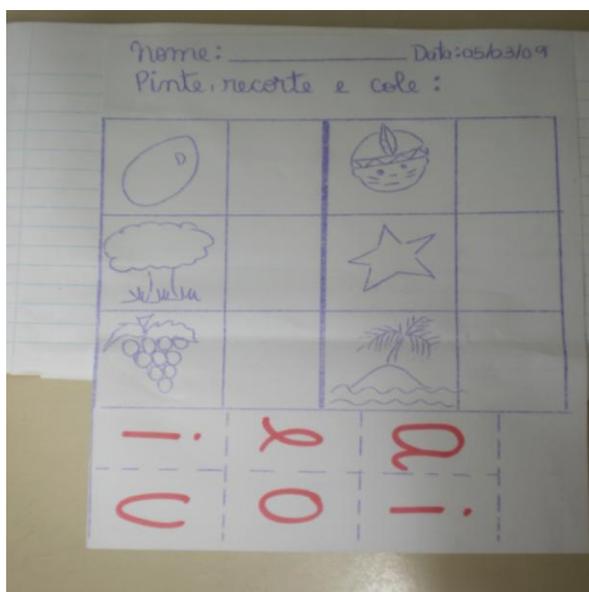


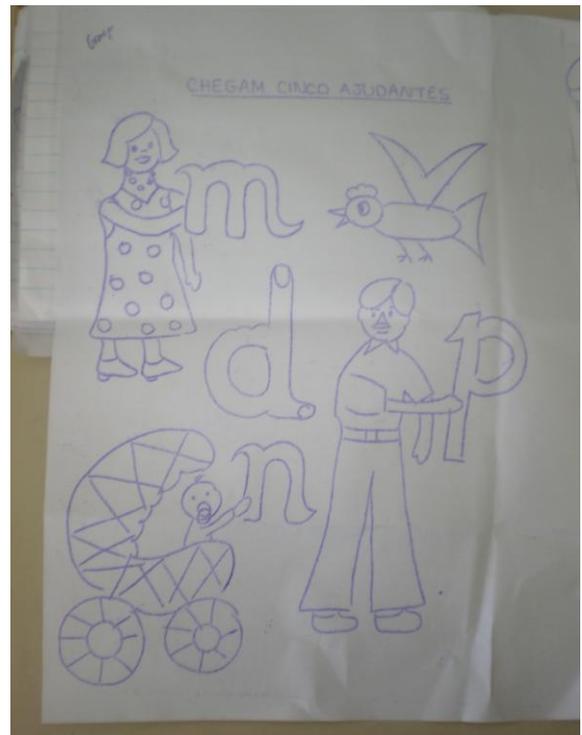
Figura 35: Atividade - calendário



Figura 36: Atividade - vogais



Figura 37: Atividade - consoantes



Partimos do pressuposto de que alguns princípios que movem a ação do professor estão presentes nestes registros. Assim, concebemos que, não obstante a análise do registro destas atividades não permita capturar o momento de vivência dos alunos, encontramos marcas de um fazer docente em conformidade com uma concepção de ensino encarcerada em práticas pedagógicas tradicionais de treino, repetição e mecanicismo. Para esta afirmação, embasamos-nos na intencionalidade de nossos atos responsáveis, atividade e linguagem. Logo, ao fazermos coisas com as palavras, também elas fazem conosco alguma coisa.

Lembramos que Bakhtin (2003) concebe a formação dos gêneros secundários através da incorporação e reelaboração dos gêneros primários, estes últimos se concretizam nas condições de comunicação mais imediatas. Assim, na elaboração do gênero composicional do caderno de anotações pessoais, a professora Lourdes perpetua e reproduz palavras e atos de outros professores, assim como incorpora e reelabora discursivamente, em seu registro pessoal, conteúdos, estilo e composições dos gêneros primários constituídos em suas interações cotidianas mais imediatas.

Um exemplo concreto desta atualização discursiva, em uma voz polifônica, é a prática da professora alfabetizadora Lourdes que, heterogeneamente, mistura, reorganiza e recria a partir de métodos e cartilhas de alfabetização tradicionalmente incorporados nas práticas

alfabetizadoras. Assim como ela fez referência à cartilha *A Casinha Feliz* (Figura 37), através da apresentação das consoantes *m*, *n*, *p*, *d* e *v*, utilizando os mesmos desenhos da referida cartilha, e apresentando-as como ajudantes dos amiguinhos (vogais), a professora também recorre à silabação (Figura 38) para reproduzir atividades para seus alunos.

Figura 38: Atividade com a família silábica da letra *m*



6.6. O que se escreve e para quem se escreve: a obrigação de materializar a prática pedagógica em discurso burocrático e documental

O poder não sobrevive ao riso, à desordem, à variação. Ele se exerce pela ordem. Em termos de língua, pelo ‘empoderamento’ de um dos modos de dizer – aquele da elite de plantão – como o único correto, a fim de produzir os silenciamentos não só de outros modos de dizer, mas também de dizeres outros. (GERALDI, 2010, p. 20-1)

Certamente, a afirmação de Geraldi, em epígrafe, retoma a discussão introdutória desta tese, quando o Registro de Classe, imposto e formatado pela SME-RJ, foi aqui nomeado registro ‘normatizado’ pelo fato de também obedecer a um padrão previamente eleito e estabelecido por uma “elite de plantão”. Tal como a língua padrão, o Registro de Classe interpõe-se como um ideal de escrita docente a ser seguida, jamais violada, sempre reproduzida.

Documento absoluto das vivências docentes e discentes e ainda instrumento de controle do Estado sobre as práticas pedagógicas das escolas e dos professores, o Registro de

Classe, formatado, em seções previamente definidas, ocupa espaço físico e tempo material nas atividades dos professores. Não raras foram as afirmações registradas, como respostas aos questionários desta pesquisa, de que os professores não disponibilizam de tempo hábil para cumprir a tarefa de preencher um documento tão complexo, principalmente se considerarmos o número de alunos por turma. Cada professor, em seu dia a dia, deveria passar mais tempo preenchendo as seções deste documento do que praticando ativamente sua docência se quisesse estruturar o Registro de Classe com todas as formas e conteúdos demandados pela política governamental da Cidade do Rio de Janeiro.

Desta forma, também o sujeito pesquisador, ao analisar o *corpus* da pesquisa, composto pelos Registros de Classe, experimentou o “peso” do volume e da complexidade desta escrita burocrática. Foi necessário, então, estabelecer alguns critérios para organização desta análise que, desde seu início, já se encontrava volumosa e intrincada. Uma das soluções encontradas, e aquela que fora escolhida, consistiu-se em separar a análise em seções, respeitando-se as divisões pré-estabelecidas no próprio documento analisado: ação pedagógica (planejamento e replanejamento pedagógico); anotações diárias (relação dos alunos, apuração da frequência, registro de conceitos e das vivências diárias da turma); registro sobre os alunos; registro de reuniões com responsáveis. Objetivamos, ainda, relacionar a configuração do Registro de Classe à natureza dos gêneros discursivos. Assim, também aqui, a análise foi seccionada em tema, estilo e composição. Além da página inicial, contendo cabeçalho, nome e identificação do documento - ano, grupamento, turma e professor(es) (figura 1), as primeiras páginas do Registro de Classe (Ação Pedagógica), destinam-se ao registro do planejamento e replanejamento pedagógico.

6.6.1. O Registro de Classe

Segundo orientações constantes no Registro de Classe (figura 2), no planejamento pedagógico, registram-se a avaliação diagnóstica da turma e a proposta geral de trabalho, ou seja, dados recolhidos por instrumentos de avaliação diagnóstica e as intenções educativas previstas para a turma no ano em curso.

Para melhor relacionar os objetos de estudo, a tese concebeu a análise de acordo com estas partes, refletindo sobre a escrita das duas professoras, Lourdes e Edith, concomitantemente, em conteúdo, estilo e composição.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

DIAGNÓSTICO DA TURMA	PROPOSTA DE TRABALHO
<i>A turma é agitada mas interessada</i>	<i>A alfabetização de início será com a</i>
<i>apesar de alguns alunos apresentarem indisciplina no comportamento.</i>	<i>apresentação do alfabeto incluindo a construção do alfabetário de nomes</i>
<i>Metade da turma cursou a Educação Infantil na Escola no ano anterior e a outra metade são alunos vindos de escolas vizinhas.</i>	<i>dos alunos, rótulos (produtos utilizados) sendo iniciado o processo de leitura com o uso do método fônico, utilização do livro didático.</i>
<i>Durante o segundo semestre houve uma certa queda no aproveitamento dos alunos (de alguns alunos) devido à falta de atenção, indisciplina e falta de interesse dos mesmos.</i>	<i>Na alfabetização matemática, utilizar calendário para preenchimento sequência numérica, cores contagem dos alunos, cálculo da quantidade de alunos, utilizar também as Régua de</i>
<i>Projeto: Centro Oeste (Caminhos do Brasil).</i>	<i>Cuisenaire, abaco e Material Dourado.</i>

(Planejamento Pedagógico da professora Lourdes, Escola *Corpus*)

Para o planejamento pedagógico, desdobrado em diagnose e proposta de trabalho, a professora Lourdes enuncia algumas observações iniciais sobre o comportamento disciplinar e atenção/interesse da turma, origem dos alunos, rendimento e ainda faz referência a um Projeto (Centro-Oeste – Caminhos do Brasil). Nesta primeira avaliação global da turma, não há referência ao que os alunos já sabem ou ao que eles ainda precisam saber, seus interesses, histórias e subjetividades. As palavras, escolhidas objetivamente, cumprem o papel de preencher os espaços do documento e registrar, em linhas gerais, impressões elementares de uma identidade discente pouco diferenciada e muito generalizada, pois é o coletivo – a turma – que se apresenta com tal comportamento/rendimento e não os sujeitos que a constituem.

A proposta de trabalho a ser desenvolvida também segue uma objetividade padronizada, na qual a alfabetização tem início com a apresentação do alfabeto e a construção de um alfabetário. Atividades com os nomes dos alunos e rótulos são elencadas no registro normatizado, mas não estão discriminadas, nem no Caderno de Planejamento, nem no Caderno de Atividades da professora Lourdes (registros pessoais). Mais uma vez, encontramos harmonia entre o que a professora escreveu no Registro de Classe e o que ela perpetuou em seus registros pessoais. Tanto a referência à utilização de um método de alfabetização (fônico), quanto ao uso de um determinado livro didático (*A Casinha Feliz*)

correspondem, biunivocamente, ao que fora registrado em seus cadernos pessoais e no registro normatizado. Além destes, a alfabetização matemática relaciona atividades (calendário, sequência numérica, contagem) que igualmente estabelecem íntima relação com o que foi escrito nos dois tipos de registro.

Por outro lado, o material dourado, régua de Cuisinaire e ábaco, a que a professora se refere, na proposta de trabalho, não seguem a mesma correspondência das outras atividades e são encontradas apenas no Registro de Classe.

Na escola *Verbum*, a professora Edith, cujo registro disponibilizado limitou-se ao Registro de Classe, esforça-se por compensar sua “falta de tempo” para escrever através de uma escrita mais precisa e qualificada ao preencher o documento oficial de sua turma.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

DIAGNÓSTICO DA TURMA	PROPOSTA DE TRABALHO
<p>A turma 1101 é formada por 27 alunos: 11 meninos e 16 meninas. Cinco dessas crianças vieram de outras escolas.</p> <p>Após um período de convivência com a turma, pude observar um comportamento tranquilo gostam muito de conversar, mas são bastante interessados e obedientes (com algumas exceções, é claro!) aos “combinados” por todos nós dentro da sala. São bastante amorosos uns com os outros e comigo também; o que de certa forma facilita o início da alfabetização (com tranquilidade).</p> <p>Durante o período de diagnose, priorizei trabalhar questões básicas que sabia que já possuíam vindas da E.I., como escrita do nome, reconhecimento do alfabeto, relação numeral quantidade, diferenciar letra, número, placas, desenhos, além de promover momentos de contato com o universo literário infantil através da contação de história.</p> <p>O contato com a ficha do nome completo e o alfabeto facilita o contato com as</p>	<p>A proposta de trabalho da turma 1101 é a construção de valores e de conhecimentos essenciais à vida de cada ser humano, como por exemplo, o respeito que devemos ter com cada pessoa que convivemos no dia-a-dia.</p> <p>Proporcionar cada vez mais a interação entre a turma, mostrando à importância de reconhecer o cada dia às regras sociais de convivência, estimulando respeito e harmonia entre todos.</p> <p>Pretendo através de atividades lúdicas, jogos coletivos, brincadeiras de roda e músicas, trazer para eles um momento de alfabetização mais agradável e gratificante para o grupo.</p> <p>Que a todo momento dentro da sala de aula possam entrar em contato com livros infantis, despertando-os para o letramento.</p> <p>Enfatizar a partir de agora a imaginação e a ampliação do vocabulário trabalhando com pequenos textos, a fim de que o grupo conheça sua estrutura, estrutura de frases e novas palavras.</p> <p>A proposta também para o próximo período,</p>

<p>primeiras sílabas e palavras.</p> <p>Quanto ao nível de aprendizagem, boa parte da turma corresponde à expectativa do início do letramento. A maioria já reconhece o alfabeto, o que tem facilitado o estabelecimento letra fonema, segmentação da escrita em relação à fala e o trabalho com diferentes formas de gráficos de letras, mas atendo um pequeno grupo que apresenta dificuldades até no reconhecimento do nome. Para estes alunos tenho tentado chamar atenção criando condições para que eles se desenvolvam e se sintam importantes com vontade de aprender e estarem inseridos no letramento.</p>	<p>é iniciar o projeto de trabalho que fala sobre o meio ambiente, tomando como foco principal os animais. Conhecer os tipos de animais, suas características principais: como se locomovem, de que se alimentam, seu habitat, mamíferos, aves, peixes, reconhecê-los como seres vivos e suas necessidades fundamentais.</p> <p>Com esse projeto, trabalhar também para o reforço do letramento, pequenos textos (observando e levando em consideração sua estrutura), iniciando palavras novas para o vocabulário deles e músicas falando dos animais.</p> <p>Com isso estaremos num constante trabalho em função do letramento e a aquisição do código linguístico.</p>
--	---

(Planejamento Pedagógico da professora Edith, Escola *Verbum*)

Num olhar superficial sobre as duas escritas, chamam atenção a forma e o conteúdo. A professora Edith, diferentemente da professora Lourdes, optou por digitar e colar sua Ação Pedagógica no Registro de Classe. O texto apresenta-se mais bem articulado e complexo, especificando a diversidade que compunha a turma (11 meninos e 16 meninas). Referência a saberes já constituídos pelos alunos, na Educação Infantil, são priorizados pela professora Edith, assim como caracterizações positivas sobre os alunos (obedientes, interessados, amorosos), reconhecendo as exceções existentes com bastante aceitação e normalidade. A preocupação com a alfabetização e o letramento, enquanto processos indissolúveis de aprendizagem da língua portuguesa, ocupa lugar de destaque na avaliação inicial dos alunos, acrescentando um claro sentimento responsivo para com os alunos que ainda sentem dificuldade em reconhecer o próprio nome.

A proposta de trabalho não se prende a relações conteudísticas e se estende à dimensão humana e ética de formação educativa: formar (a si e aos outros) “gente mais gente” (FREIRE, 1996, p. 146). Para tanto, a professora Edith escolhe palavras e tece seu texto de planejamento a partir de uma proposta de construção de valores e de conhecimentos

essenciais à vida de cada ser humano, sem deixar de lado as regras de convivência como ato responsável do não-álibi do ser no mundo.

A alfabetização delinea-se a partir de palavras significativas e que fazem referência ao mundo da linguagem, suas múltiplas facetas, usos e modos de ser e estar na sociedade. Destarte, as atividades são pensadas a partir da ludicidade, do prazer e do encantamento, seja por meio de jogos coletivos e brincadeiras de roda e músicas, seja através de livros infantis. Embora a necessidade de sistematização do processo de alfabetização, conhecimento de estruturas de frases e palavras, aquisição do código, estejam explícitas na proposta de trabalho da professora Edith, tal referência encontra-se constantemente vinculada a uma proposta de alfabetização em função do letramento. O projeto sobre animais, explicitado em seu registro, indica a preocupação com o trabalho pedagógico que insere pequenos textos para dar forma e conteúdo ao processo de ler/escrever na escola e na vida.

A relação entre registro pessoal e o Registro de Classe da professora Edith não pode ser estabelecida por motivos já expostos: não acesso da pesquisadora às anotações pessoais desta docente. Na segunda parte do Registro de Classe, relativa às anotações diárias (relação dos alunos, apuração da frequência, registro de conceitos e das vivências diárias da turma) foi necessário mais um novo recorte no já enredado tecido desta escrita profissionalizante. A unicidade na apuração da frequência dos alunos e no registro dos conceitos, por terem se apresentado, enquanto conteúdo, estilo e composição, submissos à normatização do próprio sistema de ensino e pelo fato de esta escrita unificada não se configurar como objeto de estudo nesta pesquisa, foram apenas consideradas como modelos “standardizados” de uma escrita que segue o formato da relação nominal alfabética e o desenho de pontos (.) e faltas (F) e faltas justificadas (FJ) nos quadriculados para este fim.

Figura 39: Frequência – Professora Edith

APURAÇÃO DE FREQUÊNCIA		MÊS	TOTAL DE DIAS LETIVOS
		Abril	
DIAS	AVALIAÇÕES		
1	2	3	CONCEITO
1	2	3	
4	5	6	
7	8	9	
10	11	12	
13	14	15	
16	17	18	
19	20	21	
22	23	24	
25	26	27	
28	29	30	
31			

Figura 40: Frequência e conceitos – Professora Lourdes

APURAÇÃO DE FREQUÊNCIA		MÊS <i>Março</i>	TOTAL DE DIAS LETIVOS	
Nº	DIAS	AVALIAÇÕES	TOTAL FALTAS	CONCEITO
01		1	B
02		1	MIB
03		2	R
04		0	R
05		1	MIB
06		2	MIB
07		0	MIB
08		0	MIB
09		0	MIB
10		1	R
11		1	MIB
12		0	MIB
13		3	MIB
14		0	R
15		0	MIB
16		0	B
17		0	MIB
18		1	MIB
19		1	R
20		2	MIB
21		2	MIB
22		0	MIB
23		0	MIB
24		0	MIB
25		0	MIB

Por outro lado, as escritas das professoras Lourdes e Edith, sobre as vivências da turma durante cada mês, merecem especial destaque. Cabe, todavia, um esclarecimento fundamental. Por se tratar de uma escrita que se reporta a um currículo vivido no dia a dia da escola, o conteúdo foi analisado dentro do contexto maior do planejamento registrado na primeira parte do Registro de Classe e nos cadernos pessoais da professora Lourdes. Entendemos, assim, que uma reflexão mais profunda, sobre o currículo concretizado nas escritas sobre as vivências da turma, escaparia da rigorosidade do objetivo desta pesquisa e demandaria um novo estudo, possivelmente, uma outra tese. Anuncia-se, desta forma, mais uma limitação desta pesquisa e a abertura necessária para a continuidade nestes estudos.

A professora Lourdes apresenta um conteúdo objetivo nos seus registros sobre as vivências em sala de aula. A listagem de conteúdos trabalhados segue, coerentemente, as atividades propostas em seu caderno pessoal e também se dispõem, de forma organizada, os dias do mês em que os conteúdos e atividades foram vivenciados.

REGISTROS DAS VIVÊNCIAS DA TURMA AO LONGO DO MÊS DE *Março*

02 – Apresentação do calendário individual do mês de Março para acompanhamento diário. Rjo de Janeiro: aniversário da cidade → atividade em folha mimeografada

<i>da pintura, recorte e colagem → paisagem: o Bondinho.</i>
<i>03 – Hora da História. A Casinha feliz de Iracema Meireles. Apresentação das vogais. A história fala sobre a família e seus componentes enfocando o respeito e o amor entre os familiares, sobre as diferenças aproveitando para enfatizar forma das letras (vogais) e seus sons.</i>
<i>04 – Continuação da história: vogais e encontros vocálicos (abraços dos amiguinhos). A professora selecionou cinco alunos para representarem vogais e seus sons.</i>
<i>contagem de quantidades.</i>
<i>05 – Identificação do som das vogais atividade apresentada como recorte e colagem. Cál</i>
<i>culos: adição e subtração.</i>
<i>06 – Números de 6 a 10 quantidade. Avaliação: leitura oral: vogais e encontros vocálicos</i>
<i>09 – Números: atividade para completar quantidades de 6 a 10. Identificação do som dos nomes das figuras. Ortografia.</i>
<i>10 – Revisão da história da Casinha: vogais e encontros vocálicos.</i>
<i>11 – Números: sequência numérica. Ditado de vogais.</i>
<i>12 – Números: sequência e quantidade.</i>
<i>13 – Festejando: Dia do Circo; profissionais do circo; confecção de fantoche do palhaço.</i>
<i>ortografia.</i>
<i>16 - Revisão de vogais. Ortografia. Obs: Aula de reforço para os alunos: Luís Felipe e Barbara (treino das vogais).</i>
<i>17 – Avaliação: leitura oral / Educação Física.</i>
<i>18 – Avaliação: cálculos / Educação Física.</i>
<i>Mocidade Independente.</i>
<i>19 – Texto: “Avião” – vogais e encontros vocálicos</i>
<i>20 – Início do Outono (ditado de vogais e encontros vocálicos).</i>
<i>23 – Avaliação: Ortografia; produção oral – interpretando cenas.</i>
<i>24 – Alfabeto; Educação Física → trabalho de grupo sobre alimentação saudável</i>
<i>utilizando recorte e colagem de produtos destacados de folhetos de mercado.</i>
<i>25 – Conselho de classe.</i>
<i>26 – Revisão vogais (maiúsculas e minúsculas). Formas geométricas.</i>
<i>27 – História da Casinha: apresentação das consoantes iniciais p, m, n, d, v.</i>
<i>30 – História da Casinha; palestra com a Guarda Municipal sobre violência.</i>
<i>31 – Ortografia: novas consoantes escrita e som das letras.</i>

(Vivências da turma ao longo do mês de março – Professora Lourdes – Escola *Corpus*)

Neste registro, a professora Lourdes dispõe, a cada dia do mês, o conteúdo vivenciado pela turma. A referência a efemérides, como o aniversário da fundação da Cidade do Rio de Janeiro e o “Dia do Circo” compõem uma listagem de assuntos que possui forma e composição objetivas e formatadas. O trabalho proposto, utilizando o calendário do mês, é elencado como uma entre as demais atividades configuradas e listadas mecanicamente: vogais, cálculos, números, ditado, ortografia, formas geométricas, entre outras.

Também a prática de Educação Física encontra-se registrada sem maiores especificações. Assim como a avaliação de leitura oral e cálculos. Cada conteúdo, assim listado, produz sentidos genéricos e pouco consistentes. Estariam os alunos, durante as quatro horas e meia, realizando atividades voltadas única e exclusivamente para um conteúdo, como por exemplo, “12 – Números: sequência e quantidade” (Vivências da turma ao longo do mês de março – Professora Lourdes – Escola *Corpus*)?

A referência frequente à “história da Casinha” confirma a opção da professora pelo método fônico, antes anunciada em sua proposta de trabalho. Outra reflexão realizada refere-se à variedade de atividades listadas, algumas de cunho exclusivamente mecânico, como a identificação de sons iniciais de figuras, contagem, sequência numérica, que figuram ao lado de outras, cuja proposta alude a um trabalho de vivenciamento da alfabetização dentro da cultura letrada, tais como o trabalho **de** grupo (e não **em** grupo)²¹ sobre alimentação saudável, utilizando recorte e colagem de produtos destacados de folhetos de mercado, e a proposta de atividade com a utilização do calendário do mês. Estas vivências, no entanto, configuram-se como pretextos para o desenvolvimento de atividades mecânicas e tradicionais, uma vez que a chegada da estação do outono possui a clara alegação de trabalhar as vogais e os encontros vocálicos.

Durante o mês de março, também encontramos referência a uma aula de reforço para dois discentes. Neste caso, sem muitos detalhes, registra-se uma proposta de atividade de recuperação paralela para alunos que, provavelmente, apresentam um ritmo diferenciado de aprendizagem. A experiência de uma palestra com a Guarda Municipal, sobre violência, aparece elencada no dia 30, sem pormenores ou desdobramentos com os alunos, assim como as demais atividades arroladas no mês de março e nos demais meses do ano letivo de 2009. Cumpre-se um papel burocrático de preenchimento obrigatório, sem indicativos de reflexões, pausas, questionamentos, desdobramentos e vivências singulares.

Em contrapartida, no mesmo mês de março, ao preencher documentalmente as vivências de seus alunos, a professora Edith compõe formas e conteúdos diferenciados para sua escrita.

<p>REGISTROS DAS VIVÊNCIAS DA TURMA AO LONGO DO MÊS DE <i>Março</i></p>
--

²¹ A opção pela preposição “de”, em “trabalho **de** grupo”, neste contexto, indica um sentido relacional estático e de pertencimento, diferentemente de uma proposta de “trabalho **em** grupo”, onde se exprime o destino ou fim de uma ação com a finalidade de interação entre os sujeitos.

02 – Apresentação do Projeto Identidade com elaboração do corpo humano, feito através de um quebra cabeça.
03 – Continuidade do Projeto Identidade com um questionário preenchido pelos pais dos alunos, incluindo desta forma a família no projeto.
04 – Apresentação dos numerais de 0 a 3 com atividades de treino e uso de tampinhas de garrafas.
05 – Treino de numerais 0 a 3, treino ortográfico, conversa sobre situações que ocorrem no dia a dia e que podemos lançar mão dos numerais.
06 – Treino de numerais 0 a 3 com atividades de fixação, partindo de conversas Informais de situações vivenciadas pelos alunos.
09 – Apresentação do calendário, formas de uso: para que usamos, por que usamos...
10 – Apresentação da letra “b” com vídeos de desenhos com personagens que enfatizam o referido fonema.
11 – Apresentação de todo alfabeto com exposição do mesmo na sala de aula, com música cantada dando ênfase às referidas letras.
12 – Exposição feita em sala de aula dos nomes dos alunos com referência [palavra ininteligível] a ordem alfabética.
13 – Apresentação dos numerais 04, 05, através de atividades com tampinhas de garrafas, fazendo agrupação de quantidades por conjunto.
16 – Exercícios de treino e fixação do fonema b com introdução de vocabulário trazido pelo aluno.
17 – Apresentação da letra c, com atividade de treino e fixação.
18 – Apresentação de numerais 06, 07, através de atividades de treino e fixação.
19 – Fixação da letra c, com atividades dando ênfase ao vocabulário com a referida letra.
20 – Fixação do alfabeto através de atividades com rótulos de produtos conhecidos e trazidos pelos alunos.
23 – Uso do livro pelos alunos, com atividades em que se difere letras e sinais.
24 – Apresentação dos numerais 08 e 09, com atividades de contagem com tampinhas de garrafas.
25 – Treino e fixação dos numerais de 0 a 9 com atividades que utilizam tampinhas de garrafas como material de apoio e suporte.
27 – Apresentação de atividades de adição, com utilização de material dourado e tampinhas de garrafas com muitas atividades de raciocínio lógico.
30 – Apresentação de atividades sobre higiene pessoal: escovação de dentes, asseio pessoal etc.
31 – Atividades de revisão e fixação da adição com atividades que induzem ao Raciocínio lógico, sempre partindo do concreto.

(Vivências da turma ao longo do mês de março²² – Professora Edith – Escola Verbum)

²² Para responsivamente transcrever a escrita da professora Edith, no Registro de Classe, mantivemos o risco, em diagonal, feito por ela.

Ainda que o esforço da professora Edith em superar a aridez de escrever em um documento formatado seja visível, o fato é que a listagem de dias e conteúdos sobrepõe-se como norma a ser seguida e, da mesma forma como na escrita normatizada de Lourdes, esta imposição organiza forma e conteúdo de uma escrita vivencial do currículo na parte obrigatória a ser preenchida por todos os professores.

O cuidado em garantir que não se acrescente nada ao que fora registrado pela professora Edith está presente na linha transversal que é traçada ao final de cada registro de vivências dos meses do ano letivo, como se observa na transcrição acima. Além de uma preocupação com o valor documental do Registro de Classe, cuja escrita se erige a um patamar de valor burocrático, o caráter perene destes registros e sua importância historicadora do processo de aprendizagem dos alunos, mais uma vez atende às imposições legais da SME-RJ estabelecidas nas Resoluções SME-RJ nº 946/07, nº 959/07 e nº 1078/10.

A professora da escola *Verbum*, contudo, apresenta uma escrita oscilante entre a concepção mecanicista do ensinar e do aprender (apresentação, exposição, fixação e treino de conteúdos) e uma ação transformadora através de atividades que priorizam a interação, a história dos alunos e a construção de conceitos numa perspectiva sociointeracionista (desenvolvimento do Projeto Identidade, atividades concretas com tampinhas de garrafas, entre outros). Outro dado relevante é a preocupação em trabalhar o gênero textual “calendário” e que, diferentemente do registro da professora da escola *Corpus*, apresenta-se como proposta de reflexão sobre funções, suporte, interlocutores e esferas, ultrapassando o lugar comum do estudo do gênero a partir de estruturas pré-estabelecidas e fixadas (*c.f.* dia 09 do Registro de Classe, parte das vivências da turma durante o mês de março).

Apontamos, neste estágio da análise, para a limitação em se refletir sobre todos os registros de vivências dos meses dos Registros de Classe das professoras Lourdes e Edith. Tal fato se deve não somente à limitação inerente ao tempo de escrita da tese, mas também à similaridade com que as duas professoras procederam, em forma e composição, para preencherem seus registros. A forma e a composição destes textos, embora relacionados a conteúdos distintos a cada mês, seguem uma regularidade de organização e, em nosso estudo, não objetivamos analisar especificamente o currículo vivenciado mas, tão somente, o que já é bastante volumoso e de difícil resolução, as escritas, pessoais e burocráticas, de duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim analisados, estes registros e escrituras indicam a constituição de identidades docentes diante das novas exigências de ser professor.

Ao prosseguir nas reflexões e questionamentos, atentamos para as questões de uma escrita docente que deve, através de palavras escritas, registrar documentalmente o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. Torna-se relevante destacar que, antes mesmo do recorte do *corpus*, a pesquisadora deparou-se com uma imensa variedade de documentos (Registros de Classe), como ação avaliativa, muitas vezes em branco, ou com escritas “formatadas” e modelizadas, obedecendo a um padrão normativo de se dizer sobre a aprendizagem dos alunos. Tópico interessante aqui a explicitar é que os documentos, deixados em branco, são a representação de que fatores como ausência de tempo ou resistência a uma escrita formatada interferem no ato de escrever documentalmente sobre a aprendizagem dos alunos.

Figura 41: Registro sobre os alunos – Professora Edith

The image shows a page from a spiral-bound notebook, likely a student record. At the top, there are three boxes for student information: 'NOME DO ALUNO' (Student Name) with the handwritten name 'Bruno Felipe de Souza Januzzi', 'N.º' (Number), and 'FOTO' (Photo). Below these boxes is a large section titled 'OBSERVAÇÕES/ ANOTAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO' (Observations/ Notes/ Significant Reflections on the Student's Formation Process), which contains many horizontal lines for writing.

Na reflexão sobre as escritas docentes, e obrigatórias, que objetivam descrever o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, as duas professoras, Edith (Escola *Verbum*) e Lourdes (Escola *Corpus*) traçam caminhos e fazem escolhas distintas, possibilitando

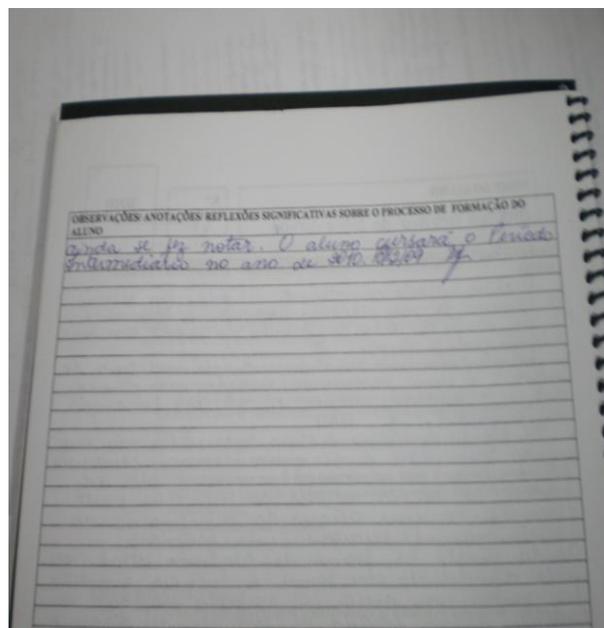
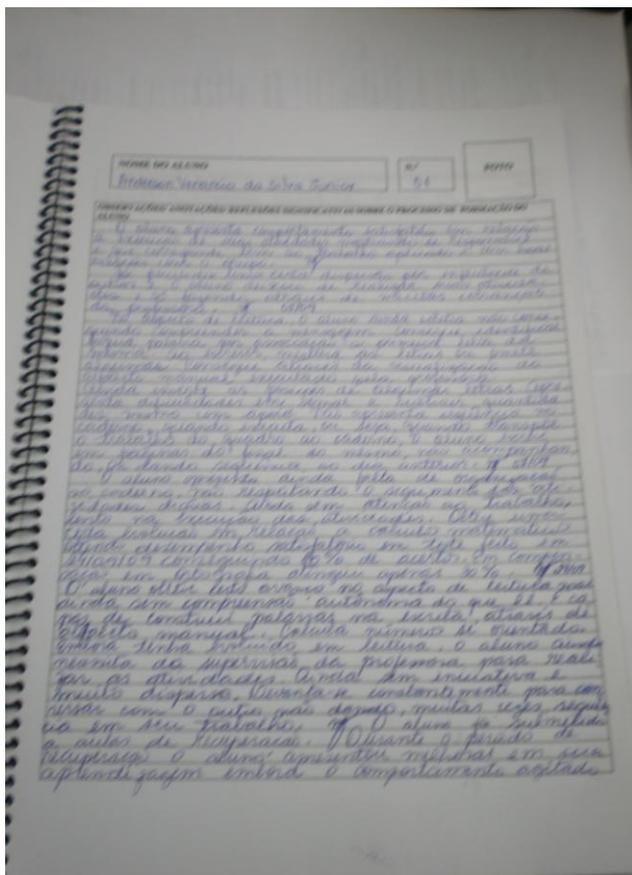
inferências acerca de paradigmas, crenças e práticas que movem a ação das duas docentes no processo ensino-aprendizagem.

Aluno 1:

OBSERVAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO
<i>O aluno apresenta comportamento satisfatório em relação à execução de suas atividades, mostrando-se responsável e que corresponde bem ao trabalho aplicado e tem boas relações com o grupo. [Rubrica] 05/09</i>
<i>Foi percebida uma certa dispersão por influência de outros e o aluno deixou de realizar suas atividades e só fazendo através de muitas cobranças da professora.</i>
[Rubrica]
<i>No aspecto de leitura, o aluno ainda soletra não conseguindo compreender a mensagem. Consegue identificar figura palavra por associação a primeira letra da mesma. Ao escrever, mistura as letras ou omite algumas. Consegue através da visualização do alfabeto manual executado pela professora. Ainda inverte as posições de algumas letras. Apresenta dificuldades em somar e subtrair quantidades mesmo com apoio. Não apresenta sequência no caderno quando executa, ou seja, quando transfere o trabalho do quadro ao caderno. O aluno escreve em páginas do final do mesmo, não acompanhando ou dando sequência ao dia anterior. [Rubrica] 07/09</i>
<i>O aluno apresenta ainda falta de organização do caderno, não respeitando o seguimento das atividades diárias. Ainda sem atenção ao trabalho, lento na execução das atividades. Obteve uma certa evolução em relação a cálculos matemáticos obtendo desempenho satisfatório em teste feito em 24/09/2009 conseguindo 80% de acertos. Em compensação em ortografia atingiu apenas 30%. [Rubrica] 24/09</i>
<i>O aluno obteve certo avanço no aspecto de leitura mas ainda sem compreensão autônoma do que lê. É capaz de construir palavras na escrita, através de alfabeto manual. Calcula números se orientado. Embora tenha evoluído em leitura, o aluno ainda necessita da supervisão da professora para realizar as atividades. Ainda sem iniciativa e muito disperso. Levanta-se constantemente para conversar com o outro não dando, muitas vezes, sequência em seu trabalho. [Rubrica] O aluno foi submetido a aulas de recuperação. Durante o período de recuperação o aluno apresentou melhoras em sua aprendizagem embora o comportamento agitado ainda se fez notar. O aluno cursará o Período Intermediário no ano de 2010. 10/12/09 [Rubrica]</i>

(Registro sobre o aluno 1 – Professora Lourdes – Escola Corpus)

Figura 42: Fotos originais do Registro de Classe - aluno 1



Na transcrição do texto acima, obedecemos fielmente à escrita da professora, inclusive com omissões, desvios da norma culta e estruturas sintáticas. O que peculiarmente se destaca no registro sobre os alunos da professora Lourdes é a ocupação dos espaços na folha. Ela dispõe as palavras, frases e textos, frequentemente de forma a ocupar toda linha, sem lacunas, nem brechas, para emendas. Ao término do registro, realizado num certo dia específico, utilizou a sua rubrica, supondo-a ser uma garantia de que o que ali se documentara fora de sua autoria e de mais ninguém. As datas, também dispostas no texto, muitas vezes próximas às rubricas, permitem conhecer os momentos de escrita e avaliação de cada aluno (quase sempre as mesmas para todos da turma).

A busca pela compreensão da escrita da professora Lourdes, de suas escolhas de composição, estilo e conteúdo, “significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (Bakhtin, 2003, p. 316). Um sujeito de linguagem que se utiliza de formas composicionais que deem conta de um texto documental, normatizado, lido e supervisionado por uma “elite de plantão”, e onde tudo o que o professor pode é dizer, escrevendo, poderá ser utilizado contra ele mesmo. Daí, a responsividade do ser professor sobre a escrita burocrática e *standardizada*, pois sua rubrica garante os limites de

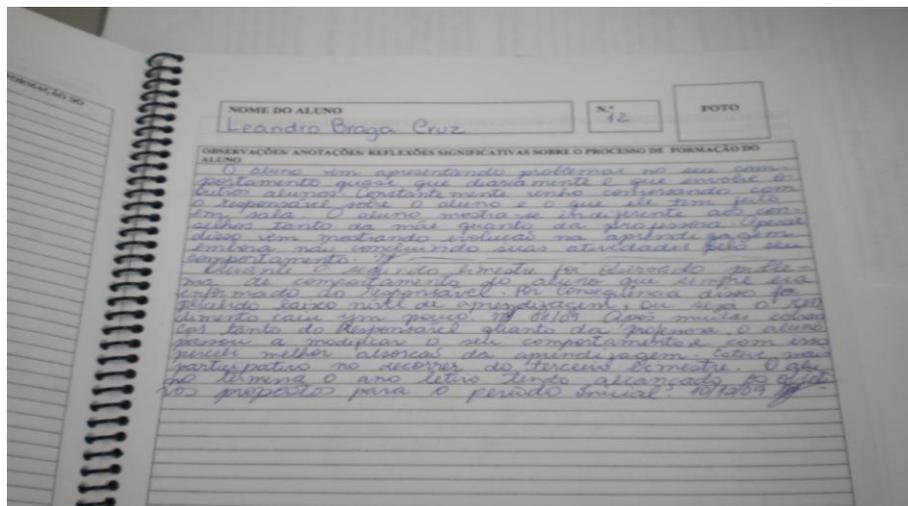
sua responsabilização. Neste registro, compreendemos que o processo ensino-aprendizagem, para o sujeito professor Lourdes, realiza-se por meio de aplicação de atividades. Também o comportamento do aluno 1 é avaliado como fator determinante em seus resultados. A referência a percentuais de acertos, organização do caderno e a evolução na leitura e execução das atividades propostas, contribuem para que se construa a imagem de um aluno disperso, com dificuldades de aprendizagem, principalmente em decorrência de um comportamento agitado.

Aluno 2:

OBSERVAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO
<i>O aluno vem apresentando problemas no seu comportamento quase que diariamente e que envolve os outros alunos. Constantemente venho conversando com o responsável sobre o aluno e o que ele tem feito em sala. O aluno mostra-se indiferente aos conselhos tanto da mãe quanto da professora. Apesar disso vem mostrando evolução na aprendizagem embora não concluindo suas atividades pelo seu comportamento.</i>
[Rubrica]
<i>Durante o segundo bimestre foi observado problema de comportamento do aluno que sempre era informado ao responsável. Por consequência disso foi percebido baixo nível de aprendizagem, ou seja o rendimento caiu um pouco. [Rubrica] 07/09</i>
<i>Após muitas cobranças tanto do responsável quanto da professora, o aluno passou a modificar o seu comportamento e com isso percebi melhor absorção da aprendizagem. Esteve mais participativo no decorrer do terceiro bimestre. O aluno termina o ano letivo tendo alcançado os objetivos propostos para o Período Inicial. 10/12/09 [Rubrica]</i>

(Registro sobre os alunos – Professora Lourdes – Escola Corpus)

Figura 43: Foto original do Registro de Classe - aluno 2



Encontramos, neste registro da professora Lourdes, mais uma vez, um estilo composicional que exprime a natureza burocrática do texto. Uma das linhas, não utilizada, é traçada com linhas horizontais, impedindo acréscimos de outros sujeitos que não ela mesma. A rubrica continua a marcar a autoria do texto e as datas são indicativas dos tempos de escrita da docente durante o ano letivo de 2009.

O comportamento do aluno 2, igualmente ao do aluno 1, influencia diretamente seu rendimento escolar. O registro manifesta, claramente, a tentativa, sem sucesso, de a professora envolver responsivamente a mãe do aluno, objetivando resolver seu “problema de comportamento”. Da mesma forma, a aprendizagem se apresenta, nestas escritas, como correspondência biunívoca entre o trabalho “aplicado” pela professora e a “absorção” dele pelo aluno.

Aluno 3:

OBSERVAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO
<i>O aluno é assíduo, atencioso e participativo. Vem demonstrando boa aquisição da aprendizagem. Responde rápido aos questionamentos com logicidade. Reflete diante dos desafios chegando ao resultado. Obteve bom desempenho no primeiro bimestre. 25/03/09 [Rubrica]</i>
<i>Já é capaz de reconhecer o alfabeto e articular os sons construindo as palavras. Identifica auditiva e visualmente as letras. Segue a numeração correta reconhecendo os algarismos e os relacionando a quantidades. Efetua cálculos com certo grau de complexidade utilizando alguns recursos para a contagem. Obteve desempenho satisfatório no segundo bimestre. 07/09 [Rubrica] Foi observado um certo avanço na aprendizagem do aluno, com uma boa evolução na leitura, sendo capaz de compreender o que lê com autonomia. Ao escrever já consegue organizar um texto estruturando as palavras e sendo coerente na idéia. 29/10/09 [Rubrica] O aluno termina o</i>
<i>O aluno termina o Período Inicial do 1º Ciclo tendo conseguido construir noções</i>
<i>Período Inicial do 1º Ciclo, tendo conseguido construir noções básicas para o período. [Rubrica] 10/12/09.</i>

(Registro sobre os alunos – Professora Lourdes – Escola Corpus)

Figura 44: Foto original do Registro de Classe - aluno 3

NOME DO ALUNO Maycon Alessandro Custódio Oliveira	N. ^o 16	FOTO
--	-----------------------	------

OBSERVAÇÕES/ ANOTAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO

O aluno é assíduo, atencioso e participativo. Sempre com suas atividades diárias, mostra-se organizado, é crítico e, além de sempre ter participado no próprio período. 23/03/09. Reconhece as letras do alfabeto e identifica alguns fonemas. Associa alguma palavra reconhecendo alguns fonemas da primeira letra. Está em fase de soletração em leitura e tem certa compreensão do que lê. Constrói palavras baseando-se no alfabeto numérico. Faz a contagem numérica e calcula quantidades. O aluno obtém desempenho satisfatório no segundo bimestre, 01/09/09. Ainda apresenta a leitura em fase de soletração, com certa compreensão. Demonstra-se tem na escrita embora não estando ainda com a base alfabética totalmente construída por isso compreende-se a troca de fonemas e substituição de letras. Em cálculo, o aluno está começando efetuar, se tem que pela falta de atenção comete alguns equívocos como faz observações dos sinais. 29/10/09. O aluno termina o período inicial do 1º ciclo tendo conseguido construir noções básicas para o período.

O aluno 3 é apresentado seguindo os mesmos padrões e concepção típicos de um gênero textual pleno de autoridade, discursivamente determinado pela situação imposta pelo Registro de Classe, burocrático e formatado.

A imagem de um aluno “assíduo, atencioso e participativo” constrói-se já nas primeiras palavras selecionadas para o registro da professora acerca do aluno 3. Os verbos identificar, responder, reconhecer, seguir, efetuar, articular, e que apontam para uma concepção mecânica do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, aparecem ao lado de outros, tais como refletir e compreender, denotadores de uma concepção de aprendizagem para a reflexão e compreensão do mundo.

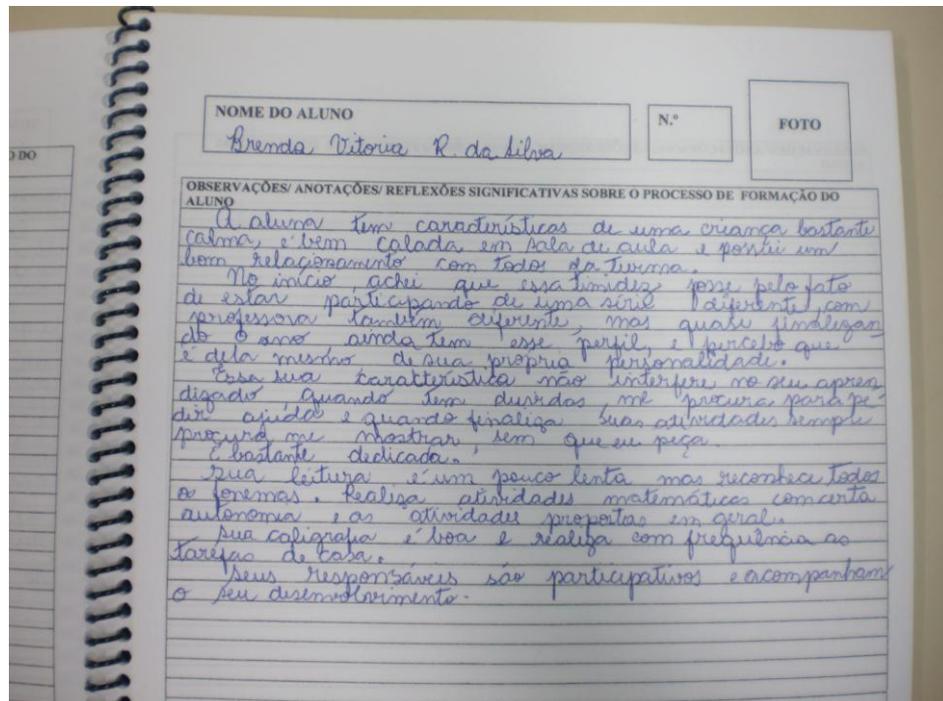
Por outro lado, o registro da professora Edith, da Escola *Verbum*, persegue escolhas vocabulares e compõe um universo de avaliação sucinta, também burocrática, mas que envolve reflexão e responsividade docentes.

Aluno 4:

OBSERVAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO
<i>A aluna tem características de uma criança bastante calma, é bem calada em sala de aula e possui um bom relacionamento com todos da turma.</i>
<i>No início, achei que essa timidez fosse pelo fato de estar participando de uma série diferente, com professora também diferente, mas quase finalizando o ano, ainda tem esse perfil, e percebo que é dela mesmo, de sua própria personalidade.</i>
<i>Essa sua característica não interfere no seu aprendizado, quando tem dúvidas me procura para pedir ajuda e quando finaliza suas atividades sempre procura me mostrar, sem que eu peça.</i>
<i>É bastante dedicada.</i>
<i>Sua leitura é um pouco lenta mas reconhece todos os fonemas. Realiza atividades matemáticas com certa autonomia e as atividades propostas em geral.</i>
<i>Sua caligrafia é boa e realiza com frequência as tarefas de casa.</i>
<i>Seus responsáveis são participativos e acompanham o seu desenvolvimento.</i>

(Registro sobre os alunos – Professora Edith – Escola Verbum)

Figura 45: Foto original do Registro de Classe - aluno 4



O texto da professora Edith compõe-se de forma a compreender o sujeito aluno. A observação da aluna, pela professora, é ponto de partida para refletir sobre seu comportamento e aprendizagem. Embora faça escolhas de palavras do mundo escolar de

forma a delinear os fatores que interferem nesta avaliação, como realização de atividades com autonomia, dedicação, participação e relacionamento com a turma, a professora da Escola *Verbum* plurissignifica o discurso documental do Registro de Classe, aproveitando-se da penosa tarefa de preencher este registro para refletir sobre a aprendizagem de seus alunos.

Outro aspecto igualmente relevante é a referência à participação e envolvimento dos responsáveis dos alunos na educação escolar. Ao documentar este aspecto, a professora Edith não só aponta para a necessidade desta participação, como também estende a condição de não-álibi das ações familiares no processo educacional.

Aluno 5:

OBSERVAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO
<i>De acordo com as observações diárias, a aluna possui um bom desenvolvimento de acordo com o período em [sic] se encontra, precisando apenas consultar a professora em determinadas ocasiões, o que é perfeitamente normal.</i>
<i>Participa de forma normal às atividades propostas para o grupo.</i>
<i>Gosta muito de conversar e passear pela sala de aula, o que geralmente prejudica o término de algumas atividades propostas.</i>
<i>Reconhece o alfabeto e os numerais até aqui estudados, o que facilita o processo de alfabetização.</i>
<i>Realiza com frequência as atividades de casa e é uma aluna assídua, o que também, ao meu ver, facilita o seu desempenho.</i>
<i>Seus responsáveis são participativos e empenhados.</i>

(Registro sobre os alunos – Professora Edith – Escola *Verbum*)

Figura 46: Foto original do Registro de Classe - aluno 5

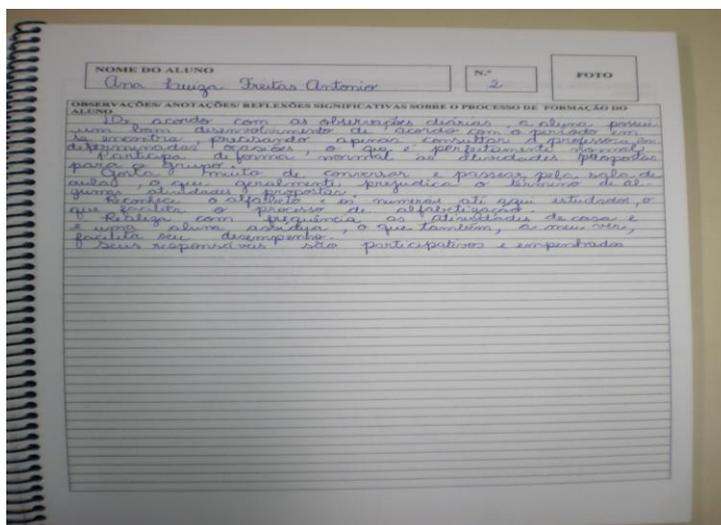


Figura 47: Foto original do Registro de Classe - aluno 6

NOME DO ALUNO	N.º	FOTO
Thomaz Gussoni da S. Macedo		

OBSERVAÇÕES/ ANOTAÇÕES/ REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO

O aluno tem atrasos e faltas que comprometem muito a rotina estabelecida em sala de aula, com dificuldade no que diz respeito à aprendizagem.

O aluno ainda apresenta problemas com atrasos e faltas, apesar de apresentar autonomia na escrita e ler algumas palavras com autonomia também.

Em contrapartida, o aluno 6 é descrito com poucos elementos indicativos de uma reflexão sobre sua aprendizagem. Seus atrasos e faltas possivelmente afetam, não só sua aprendizagem, como também a compreensão da professora Edith sobre a formação do aluno. O entendimento pouco consistente que a professora tem de seu aluno também pode ser justificado pelo fato de ela não ter sido a única professora dele durante o ano letivo²³.

Entendemos, assim, que a escrita sobre a aprendizagem dos alunos é indicativa de concepções e práticas no constante processo de formação das identidades docentes. Tanto a professora Lourdes como a professora Edith preenchem, obrigatoriamente, o Registro de Classe, imposto por uma política governamental como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, torna este documento num objeto a serviço do controle e da supervisão das vivências em sala de aula.

Antes de encerrar este capítulo de análise, cabe mais uma reflexão, acerca da parte do Registro de Classe destinada à consignação escrita do momento de reunião com os responsáveis. As figuras 49 e 50, abaixo, fazem alusão a este registro.

²³ Durante o ano de 2009, a professora Edith regeu esta turma em parte do ano, uma vez que não havia professores suficientes para todas as turmas da escola *Verbum*. Portanto, este Registro de Classe apresenta duas caligrafias de professoras diferentes. Uma delas é Edith.

Evidentemente que o sujeito pesquisador percebeu-se curioso e bastante incomodado com esta parte do registro, a ponto de sentir a necessidade de aqui explicitá-la, se bem que, enquanto conteúdo, estilo e composição, pouco trazem de uma escrita docente autônoma e indicativa de subjetividades, já que determina o que vai ser registrado em seções previamente estabelecidas (objetivos, pauta, observações, listagem dos alunos e assinatura dos responsáveis).

A baixa frequência dos pais nas reuniões com responsáveis foi reparada na maioria dos registros fotografados para compor o *corpus* desta pesquisa. No entanto, uma contradição se fez notar: embora a professora Edith escreva sobre a participação dos pais no processo de formação e aprendizagem dos alunos, em nenhum de seus registros sobre a Reunião com Responsáveis, ela registra os assuntos abordados. Apenas a data aparece, no alto da folha, como a indicar o momento do ano letivo em que se deu este encontro. Mas surpreendente mesmo é o fato de os pais assinarem abaixo de linhas em branco, como se a idoneidade e autoridade docente estivesse acima de qualquer suspeita.

Sem muito esforço, compreendemos a ação da professora de forma responsiva, pois sua reunião deve ter seguido uma pauta e um planejamento específicos. Todavia, não há a preocupação de documentar, no Registro de Classe, essa vivência. Como se apenas a assinatura dos pais, naquele momento, fosse um instrumento de ratificação do envolvimento e participação da família no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Já a professora Lourdes, preocupada com rubricas, lacunas escritas documentais, obediente à norma de preenchimento de um gênero textual imposto pela política governamental, faz questão de explicitar, claramente, objetivos, pauta e observações que discorrem sobre a necessidade de integração entre a família e a escola, a importância da representatividade no grupo de pais representantes da escola, desempenho dos alunos, caderno de reforço, disciplina, assiduidade, pontualidade, entrega de materiais doados pela SME-RJ e, como não poderia ser diferente, a necessidade do acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos.

Anunciamos, destarte, as conclusões desta pesquisa, que seguem este capítulo, ressaltando, de antemão, que as duas professoras, Lourdes e Edith, possuem uma relação distinta no que se refere ao ato de preencher os registros normatizados pela SME-RJ. A primeira, seguindo as normas e determinações impostas, opta por um preenchimento total do

documento e se revela obediente à ordem de escrever, sobre a aprendizagem de cada aluno, em espaços previamente destinados a esta finalidade. Já Edith, em busca de outras formas de dizer e se comprometer com a aprendizagem dos discentes, revela uma escrita que ambicionou desatar os nós cegos de uma normatização que desautoriza o professor a falar de si e a se conceber sujeito autor e autônomo de sua história pessoal e profissional.

Capítulo 7: Portos de chegada e partida para ancoragens de palavras outras

A conclusão de uma tese de doutoramento carrega em si o peso do significado da palavra enquanto acabamento, término, fim, entendimento último e definitivo sobre um estudo. A primeira pergunta que pulsa diante destes sentidos é resultante do incômodo da representação desta palavra enquanto acabamento de um texto de pesquisa que se pretendeu aberto e inacabado, que apresentou opiniões, pronunciou-se responsivamente em busca de inferências. Ainda exigências outras, de um gênero acadêmico de se dizer sobre a pesquisa que reclama as palavras “em suma” e “enfim”, para que acreditemos na (im)possível conclusibilidade pretensiosa dos estudos realizados na universidade, inscritos no discurso acadêmico.

Notável é a forma como se conclui uma pesquisa, mais incomum ainda é a imposição das vozes que ecoam nos enunciados, escritos e lidos, pequenos e tênues fios que compõem um tecido que, em seu pretense acabamento, deformam sua composição e seu conteúdo, que demandam novos entrelaces, recortes e desenhos. E chegamos, assim, a um final, que já se coloca como início, como abertura para a continuidade desta costura que se realiza pela compreensão responsiva do pesquisador sobre as escritas pessoais e normatizadas de duas professoras, sujeitos de linguagem, em constante processo de formação identitária.

O texto da tese não se conteve em si e, pretensiosamente, anunciou ponderações e incluiu palavras que se diziam e explicavam, antecipadamente, o arremate final da composição. Justamente porque o texto assim se compôs e foi composto pelo pesquisador, esta conclusão retomou argumentos prenunciados no capítulo 6 e se exprimiu como pretensão escrita sobre as reflexões, ponderações e questionamento realizados durante análise. E para fugir das teias da coisificação, nas reflexões sobre as escritas docentes, entendendo a natureza dialógica da consciência e da própria vida humana, consideramos que a “única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso” (Bakhtin, 2003, p. 348).

Para que a inconclusibilidade não conduza a descaminhos e desfigurações do texto da pesquisa e possa se constituir como um diálogo composto de interrogações, respostas, concordâncias e dissonâncias, puxaremos alguns fios deste tecido de forma a assegurar sua coerência e coesão internas. Os questionários dos professores e gestores das escolas *Verbum* e *Corpus* compuseram sentidos, visões de mundo, pontos de vista e vozes sociais de sujeitos, cujas respostas permitiram unir os primeiros pontos desta costura textual, nós ainda frouxos,

enlaces discordantes, recortes inevitáveis para dar forma, estilo e conteúdo às considerações germinais da tese.

Desta forma, a Escola *Corpus*, corporificada em ações concordantes e soantes em relação à política governamental para a Educação, senhora absoluta do maior Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na 8ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, em 2005: 5,8 e 2007: 6,2; alcançou o indicador de 6,3 em 2009 tendo crescido, de acordo os dados da SME –RJ apenas 8 % nos últimos anos²⁴. Ao relacionar estes números, indicadores de uma política de avaliação institucional e que deveria ter por objetivo nortear as ações das políticas governamentais para a Educação em nossa cidade, aos enunciados presentes nas respostas aos questionários da pesquisa, apontamos para a existência, entre os professores da escola, de uma preocupação com a formação docente, uma vez que quase todas as professoras concluíram ou estavam para concluir os estudos de Graduação. Também o interesse por áreas afins à Educação, como os cursos de Pedagogia e de Letras, mereceu nosso apreço no processo de análise. Atrelamos, ainda, aos dados sobre a continuidade dos estudos, as informações sobre o tempo de experiência no magistério, o que resultou em uma média de 17,75 anos de prática pedagógica entre os professores e gestores desta escola. A união destas linhas possibilitou entender o universo desta escola como um corpo articulado, mas obediente aos impulsos e determinações da SME-RJ.

A Escola *Verbum*, entretanto, situada em uma área de extrema violência e com um grupo discente impedido de ter acesso aos bens materiais e culturais básicos para sua sobrevivência, apresentou IDEB, em 2005, de 5,0; em 2007, permaneceu com o IDEB de 5,0 e, finalmente, em 2009, o indicador alcançou a marca de 6,6 (superior ao indicador da Escola *Corpus*, antes detentora das melhores colocações no *ranking* das escolas da 8ªCRE). Curioso foi o fato de, em 2010, a referida instituição escolar ter sido congratulada com o título de escola, participante do Projeto “Escolas do Amanhã”²⁵ da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, com maior IDEB.

²⁴ A Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro alcançou indicadores bem inferiores ao da Escola *Corpus*, perfazendo, em 2005, IDEB de 4,2; em 2007, IDEB de 4,5 e, em 2009, IDEB de 5,1. Dados coletados na Coordenadoria de Educação da Subsecretaria de Ensino da SME-RJ no ano de 2011.

²⁵ O Projeto “Escolas do Amanhã” foi implementado, em 2009, durante a atual gestão da SME-RJ. Este Programa, criado pela Secretaria Municipal de Educação para mudar a realidade de alunos que estudam em áreas conflagradas da cidade, abrange 151 escolas da Rede Municipal de Ensino e oferece uma educação em tempo

Fato incontestável é que os números do IDEB apontavam para um crescimento de 32% de 2005 a 2009 da Escola *Verbum* e os enunciados dos professores povoaram esta pesquisa de vozes que revelavam interesse em investir em sua própria formação, não só em nível de graduação, mas, também, de pós-graduação (a professora Paula e a Diretora da escola responderam que haviam concluído cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*). As demais docentes declararam ter concluído o Ensino Superior. Já em relação ao tempo de experiência no magistério, a média da Escola *Verbum* ficou em 15,66 anos, não muito diferente dos 17,75 anos de prática pedagógica dos docentes da Escola *Corpus*.

Por outro lado, algumas imagens sobre a atividade docente dos professores das duas escolas foram sendo esboçadas, sombras frágeis de identidades de sujeitos ensinantes e aprendentes. Diante da afirmação categórica de que todas as docentes escreviam sobre suas práticas, a limitação do acesso a estas escritas estava vinculada, de acordo com as respostas apresentadas nos questionários, às (im)possibilidades de utilização de diferentes suportes (cadernos pessoais, Registros de Classe, computadores, pastas, agendas e documentos de alunos) e de organização de tempo e espaços para realização da atividade escrita no dia a dia de sala de aula.

Em relação a este último fator, tempos e espaços passaram a ganhar outras dimensões, alargamentos e abrangências e muitos professores revelaram que a atividade escrita era concretizada, sempre que necessário e possível, em suas casas, durante as aulas, nos Centros de Estudos e nos tempos de aula de Educação Física. Destacamos que estes tempos e espaços regiam as condições de realização desta escrita: à mão, no computador, a partir de textos curtos e/ou longos. Também a opção pelo uso do computador para a digitação dos textos indicou a forte influência das novas tecnologias nas práticas docentes e discentes.

Retomando o papel dos outros, para quem se constroi o enunciado, levando em conta as atitudes responsivas e em função dos quais ele é criado (Bakhtin, 2003), abordamos a questão do endereçamento das escritas dos professores das duas escolas. Sentimentos de angústia, receio, dificuldade e facilidade foram soantemente denunciados pelas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

Muitas destas respostas apontaram caminhos para se entender as funções e usos da escrita pelos atores escolares (professores e alunos). Também o endereçamento, para quem se escreve e o que se escreve na e para a escola, tem papel determinante na constituição dos enunciados. Assim, a cada situação de uso da escrita pelos docentes, vinculam-se práticas, crenças, formatações e deformações, em função de esperas responsivas e compreensivas de outras vozes, outros sujeitos, em diferentes tempos e espaços.

Sobre a escrita normatizada e formatada dos Registros de Classe, as docentes imperiosamente reconheciam sua função e importância no processo de documentar e até mesmo as resguardar de possíveis questionamentos e intervenções de uma suposta “elite de plantão” e dos responsáveis pelos alunos. Entretanto, as condições de realização de uma escrita, imposta e endereçada a uma autoridade do sistema de ensino, atolavam-nas numa areia movediça, sem tempos e nem escolhas, fazendo com que as professoras deixassem para trás anotações pessoais que poderiam se configurar como possíveis instrumentos para que saíssem do atoleiro em que se encontravam.

Passivamente, as respostas dos sujeitos da pesquisa aos questionários denunciaram certa apatia, como se nada pudesse ser feito para alterar a exigência burocrática do preenchimento dos Registros de Classe. Este consentimento se rebelava, no entanto, quando este documento não era preenchido. Suas linhas, vazias e silenciadas das vozes das professoras, denunciavam não só a ausência de tempos e espaços para realizar tal determinação, mas também se configurava como forma de resistência muda à tarefa imposta pela SME-RJ.

Uma identidade de professor, resistente às imposições das políticas governamentais, expressou seu descontentamento através de uma entonação expressiva e irônica em um dos enunciados do questionário. A professora Sônia, da Escola *Corpus*, como a denunciar deformações no corpo da escola e do próprio sistema de ensino, nos quais trabalha, sugeriu que o Registro de Classe fosse mais simples como o velho registro que se vendia em papelarias e acrescentou, entre parênteses, um pedido de permissão para rir da própria sugestão e/ou até mesmo do Registro de Classe, tão pouco importante como aquele outro, facilmente encontrado em lojas e papelarias. Este elemento expressivo configura-se como uma peculiaridade constitutiva do enunciado, a relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado (BAKHTIN, 2003).

Em outros enunciados, respondentes ao questionário desta pesquisa, presenciamos o coro de vozes e ressonâncias de outros enunciados, ligados pelas identidades e fazeres docentes (Idem), ao fazerem referência a possíveis benefícios ao desenvolvimento profissional e pessoal para os professores que exercitam a prática de escrever sobre seu dia a dia na escola. Alguns docentes relataram sobre a experiência da escrita como reveladora de um sujeito autor de sua linguagem e de sua prática, desde que não fosse uma escrita formatada e modelada por documentos impostos por uma gestão governamental.

Nem todos os enunciados, entretanto, produziram sentidos e significados que legitimassem a escrita como uma atividade transformadora de práticas e identidades docentes. Outra vez, Sônia, professora da Escola Corpus, fez escolhas composicionais para enunciar-se desacreditada da influência do ato de escrever para a transformação do fazer pedagógico e complementou que, se é possível tal interferência, esta só pode se concretizar no caso de jovens professores, ambigualmente referindo-se a professores jovens ou jovens professores em exercício.

O distanciamento e oposição dos significados, produzidos nos enunciados docentes, sobre a prática de professores e professoras escreverem sobre seu campo de atividade profissional, são reveladores de vozes plurivalentes e equipolentes, que dizem de si mesmas e do espaço que a modalidade escrita da língua ocupa em nossa sociedade e, principalmente, na escola.

Nestes fios, o desenho conclusivo de uma primeira trama, tecida e inacabada, de identidades docentes inconclusas, atadas, indissolúvelmente, às teias e histórias de vida dos sujeitos professores. Histórias e práticas enunciadas nas escritas pessoais e obrigatórias sobre o trabalho docente.

Dentre as histórias, presenciamos silenciamentos de quatro professores, cujo relato de ocasiões, em que as anotações sobre seu fazer docente teriam possibilitado replanejamentos e respostas diferenciadas para seu trabalho com os alunos, em forma de brancas folhas, foram emudecidas por ausência de uma memória passada, presente e futura.

Nos enunciados, contudo, as professoras dizem e se contradizem, reafirmam a importante posição que a escrita ocupa na ação de planejar e (re)planejar o trabalho pedagógico, da mesma forma em que não parecem acreditar que ela (a escrita docente) tenha

este valor. As anotações são retomadas e (re)lidas, quando se faz necessário acompanhar e entender a dificuldade de aprendizagem de um determinado aluno, mas dificilmente ocupa o espaço de reflexão sobre o que se ensina e se aprende na escola. Muitas das práticas deste processo já são conhecidas e se repetem sem sucesso no cotidiano escolar.

No que tange à influência da prática de escrita dos professores sobre o ato de escrever dos alunos, enquanto a maioria dos docentes afirma a existência desta interferência, uma professora, da Escola *Corpus*, revela que a atividade escrita não é um produto que se reproduz através de modelos, mas uma atividade responsiva de sujeitos professores e sujeitos alunos.

A estas identidades docentes, enunciadas e significadas nas palavras alheias, tomadas nossas neste estudo, juntamos as vozes dos professores que ocupam lugar na gestão das duas escolas pesquisadas. Diretores, Diretores Adjuntos e Coordenador Pedagógico enunciaram-se, disseram sobre o lugar que a escrita docente ocupa no dia a dia da escola e diferentes não foram suas palavras. Os ecos, em maior ou menor grau, davam maior brilho e nitidez às imagens construídas e elaboradas discursivamente pelos professores regentes. De novo, a escrita, alçada à posição sublime de registro das vivências escolares, responsável pela transformação das práticas e atividade indispensável ao exercício da docência, é questionada diante da ausência de tempos e espaços para sua realização. Por outro lado, o Registro de Classe, documento oficial das escritas docentes, tomou o lugar e a função de instrumento panóptico (FOUCAULT, 1986), para controle das ações dos professores e da escola nos diferentes níveis da gestão pública.

Ainda em relação aos Registros de Classe, os gestores das duas escolas elaboraram, discursivamente, falas de concordância com a existência do documento, embora apresentassem pequenas sugestões para mudança no modelo em vigor. O envolvimento dos gestores e sua total subordinação às políticas governamentais afetaram algumas destas afirmações, a ponto de torná-las frágeis instrumentos para sustentação de uma prática obrigatória de escrita docente.

Nas reflexões acerca do material concreto da escrita docente, constituinte do *corpus* desta tese, e inicialmente realizadas nos registros pessoais da professora Lourdes, perseguimos os elementos composicionais dos gêneros textuais elencados por Bakhtin: tema, estilo e composição (BAKHTIN, 2003).

Estes cadernos, com planos, anotações, colagens de atividades mimeografadas propostas aos alunos, impregnados de ações da professora da Escola *Corpus*, remetiam a gêneros de atividades do dia a dia da sala de aula, mas isso não concedia a estes textos o lugar de gêneros discursivos primários, propostos por Bakhtin (2003). Antes, as escritas registradas, coladas e recortadas, nos dois cadernos pessoais da professora Lourdes compunham um universo mais complexo, a partir da incorporação e reelaboração de gêneros das condições de comunicação discursiva imediata, dos diálogos cotidianos e das vivências culturais da docente em questão. Nestes, uma composição textual que fazia referência ao vivido na docência, mas não mais vinculados de forma imediata à realidade à qual se referiam (Idem).

Por outro lado, estes mesmos cadernos pessoais, constituídos por gêneros discursivos secundários, complexificados e reelaborados a partir dos gêneros discursivos primários, mostravam-se menos complexos e elaborados do que os registros normatizados e impostos pela SME-RJ. As palavras contidas no primeiro indicavam rasuras, reescrituras, lacunas e imperfeições, como um rascunho, uma elaboração discursiva secundária, mas não definitiva, intermediária de um gênero discursivo secundário ainda mais complexo: os Registros de Classe.

Esta trama, assim entrelaçada por fios discursivos da realidade imediata e também daqueles mais complexos e reelaborados, cerzia outros nós, estofos de identidades docentes que, discursivamente, (re)formadas a partir de escolhas, nas quais o registro pessoal, deixado em um canto qualquer, sem o valor dos cadernos de plano de outrora, perdia-se nas tramas e pontos da burocracia controladora do fazer docente.

A supervisão e a vigilância dos diferentes níveis de gestão pública sobre o fazer docente e sobre escola ganharam espaço de destaque nos cadernos pessoais, repletos de colagens de Calendários Oficiais da SME-RJ, Resoluções e cartas, da própria Secretária Municipal de Educação (endereçadas a todos os professores da Rede Municipal de Ensino), e até mesmo uma mensagem da Diretora da Escola, em homenagem às mães professoras. Conteúdos, estilos e formas de controle e imposição de limites à autonomia dos docentes.

Também a existência de um modelo pré-definido para elaboração do planejamento das atividades, preenchido pela docente Lourdes, com conteúdos e atividades vivenciadas pelos alunos, reflete e refrata uma escrita formatada para atender às novas exigências profissionais dos professores.

Depositário de regras e orientações de políticas governamentais, de planejamentos semanais e diários, de anotações e conceitos dos alunos, os registros pessoais da professora Lourdes entrelaçam pontos e tramas de um tecido indetentário de ser professor, que cumpre exigências e determinações de gestões públicas educacionais, alfabetiza optando por métodos (de)codificadores, mas também introduzindo, mesmo que só intencionalmente, atividades voltadas para o uso social da escrita. Um docente que realiza, com responsabilidade, sucesso e reconhecimento da SME-RJ, alcançando níveis invejáveis no IDEB, as tarefas propostas e esperadas de um professor ideal, no exercício da ação educativa, tal e qual uma mãe exemplar que educa seus próprios filhos, de acordo com a comparação da diretora da Escola *Corpus*, em carta endereçada a todos os professores e colada no caderno pessoal de Lourdes.

Se a escrita de cadernos pessoais já se anunciava como um rascunho, uma elaboração discursiva secundária e intermediária para a produção de um gênero discursivo mais complexo, controlado e controlador das vivências educativas, os fios da análise dos Registros de Classe ratificaram e mais concretamente compuseram o tecido panóptico das gestões públicas educacionais.

Os enlaces primos, costurados nas respostas dos questionários sobre as impressões e funções do Registro de Classe, no cenário educativo das escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro, tomaram forma e corpo nos gêneros discursivos complexos e reelaborados pelas duas professoras, Lourdes e Edith, no ato de preencher este registro normatizado. Nestes, a presença de rubricas e linhas horizontais como se a impedir o acréscimo de registros não escritos pelas próprias professoras, imprimiu um caráter fortemente burocrático e controlador a esta escrita.

Se acaso as intenções da SME-RJ, ao elaborar o Registro de Classe, estavam voltadas para uma prática de formação continuada reflexiva dos professores, dentro de uma escola organizada em Ciclos de Formação, tal não fora este o efeito. Antes, os registros normatizados se configuraram como uma tarefa burocrática opressiva e impossível de ser realizada, de maneira autoral e reflexiva sobre o fazer de sala de aula, pelos professores, regentes de turmas com mais de trinta alunos, em escolas, inseridas em contextos de extrema pobreza material e cultural, no interior de espaços violentos e em condições sub-humanas de sobrevivência.

A professora Lourdes, cumpridora das ordens emanadas dos níveis superiores de gestão pública, registrou as vivências da turma, repetindo o que fora apontado em seus

cadernos pessoais, de forma a elencar conteúdos curriculares daquele ano letivo. Da mesma forma, as anotações sobre o desenvolvimento dos alunos, embora permitissem antever um esforço de a professora considerar as peculiaridades de cada aluno, também seguiam padrões pré-definidos, com repetição de vocábulos, qualificações e aspectos considerados para todos os alunos, no ato de escrever e avaliar a aprendizagem discente.

Edith, por sua vez, em seu Registro de Classe, constituiu, discursivamente, uma imagem de professora alfabetizadora, preocupada com uma educação para além de conteúdos disciplinares, inquieta com um modelo educacional pré-formatado, sem autoria e autonomia docentes. Seus registros normatizados, produzidos de vozes e marcas identitárias de ser professor, responsivas e responsáveis, com uma proposta de letramento no processo de alfabetizar, escorregava na opção por métodos decodificadores e acartilhados, mas que, para além destes, ampliava as dimensões e usos das atividades realizadas em sala de aula. Ao avaliar seus alunos, a professora da Escola *Verbum* tomou as palavras para si, mesmo formatadas e escolhidas em função de uma autoridade de plantão, cuja função passa pela supervisão e controle sobre estes documentos, determinadora de conteúdo, estilo e composição dos gêneros discursivos elaborados para registrar e avaliar a aprendizagem de seus alunos.

Para tecer as tramas (in)conclusivas deste texto, almejamos ultrapassar os limites das análises dos textos docentes como experiências de vida (JOSSO, 2004). Enlaçamo-nos junto aos fios das escritas pessoais e burocráticas de professores, um dia também vivenciadas pelo sujeito pesquisador e agora objeto de estudo deste mesmo sujeito, no esforço exotópico de conhecer a si mesmo e ao outro, na imagem pantográfica do ponto que se move e provoca mudanças em todos os demais pontos a ele interligados (ANDRADE, 2010).

A tese inacabada e inconclusa de que a escrita dos professores não só forma identidades docentes, mas também é por elas formada. Como atividade que diz da ação dos sujeitos submetidos, subjugados e encharcados por chuvas de formação (Idem), modismos e imposições de práticas, enredados por histórias de vida pessoal e profissional, escrita com pretensas palavras em acabamento, mas não de acabamento, infindas, como as identidades docentes. Palavras outras, falantes, pensantes e continuadoras da utopia que move os educadores que ainda acreditam que o encontro com o outro é, na verdade, o encontro de si mesmos.

Referências bibliográficas

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, L. T. de. *Les discours et les lieux de formation des enseignants de langue maternelle: du savoir savant aux savoirs professionnels*. Tese (Doutorado) – Universidade de Paris VIII, Saint Denis à Vincennes, 1996.

_____. Escrita de professores: textos em formação, professores em formação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003 1297. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. *Professores leitores e sua formação – transformações discursivas de conhecimentos e de saberes* Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

_____. A construção de alteridades universitárias em interlocuções na formação continuada de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro. In: *Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul, 2009. CD-ROM.

_____. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.31, n.110, p.179-197, março 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Para uma filosofia do ato (1919/1921). Toward a Philosophy of the Act*. Translated by V. Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Trad. de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. [Trad., notas e prefácio de Paulo Bezerra]. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rocianet; prefácio: Jean Marie Gagnebin – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1).

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Ed. Nacional / EDUSP, 1976.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B.(org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio Grande do Sul: Edelbra Editora, s.d.

CANEN A.; ANDRADE L. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários? In *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 30, n. 1, jan./jul. 2005, p. 49-65.

CASTRO, M. M. C. e. *Por que escrever? Uma discussão sobre princípios lingüístico-pedagógicos para o ensino da produção textual*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Tradução Ana Maria de Oliveira Galvão et al. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed. 2001.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DUBAR, C. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C.A.; TEZZA, C. *Oficina de texto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERNANDES, R. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In MIGNOT, A. C. V. (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1986.

FRADE, I. C. A. da; SILVA, C. S. R. da. A leitura dos textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA, C. R. da (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, R. L. (Org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. Campinas: Martins Fontes, 2003.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KOOGAN, A; HOUAISS, A. *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. 4 ed. Rio de Janeiro: Seifer, 2000.

KRUG, A. *Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Estudar = Estudar*; trad. de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*; trad. de Alfredo Veiga-Neto. 4 ed., 2ª imp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: SEMINARIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7, 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MENEZES, A. B. *Do Poder da Palavra*. São Paulo: Folha de São Paulo, 29 jan. 1989.

MONTEIRO, Ana Maria da C. Professores: entre saberes e práticas. In *Educação e sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação* - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ano XXII, nº 74, Abril/2001.

NASCIMENTO, M. *Ânima*. Rio de Janeiro: Ariola, p.1982. 1 disco sonoro.

_____. *Miltons*. Rio de Janeiro: CBS, c.1989. 1 CD.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Pontes, 1986.

PAQUAY, L. et al. (orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*; tradução de J. Teixeira Coelho Netto. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PESSOA, F. *Fernando Pessoa - Obra Poética*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1987.

PRADO, G. de V. T.; SOLIGO, R. (orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações. Subversões e superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

QUEIRÓS, B. C. de. *Diário de Classe*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. 6 ed. São Paulo: Global, 2004.

QUINTANA, M. *Mario Quintana: poesia completa: em um volume*. CARVALHAL, T. F. (org.). Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

ROSA, M. da C. de C. “A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica” in PRADO, G. de V. T. e SOLIGO, R. (Orgs.) *Porque escrever é fazer história. Revelações subversões superações*. Campinas: Alínea, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº 946/2007, Cap. III Art. 20.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº 959/2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº 1078/2010.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHITINE, S. *A leitura de professores em um contexto de formação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, E. C. de (org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade – questões de método e trabalho docente*. Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TORRINHA, F. *Dicionário Latino Português*. 2 ed. Porto: Gráficos Reunidos Ltda, 1942.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A formação social da mente*; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A – Questionário semi-estruturado respondido pelos professores regentes das escolas pesquisadas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Questionário 1

Identificação:

Nome: (opcional) _____

Idade: _____

Cargo: _____ Função: _____

Tempo de magistério: _____

1) Formação:

() Ensino Médio

() Pós-graduação *Lato Sensu* (_____)

() Ensino Superior (Curso: _____)

() Mestrado (_____)

() Doutorado (_____)

2) Você tem hábito de fazer anotações sobre suas aulas, seus alunos, sua escola, seu trabalho ou outros aspectos de seu cotidiano e de sua prática docente?

Se a resposta acima foi positiva:

2.a) Você sempre fez isso? Você nunca fez isso?

2.b) Onde você anota(va)?

2.c) Em que parte do dia de trabalho?

2.d) Como você faz? (à mão, no computador, em textos curtos, em cadernos, diários ou outros detalhes)

2.e) Você guarda estas anotações? Mostra-as para alguém? Consulta-as depois?

3) Ao escrevê-las, você sente dificuldade para fazer estas anotações? Quais são estas?

4) Você se sente à vontade para escrever estes textos ou outros textos em geral? Por quê?

5) Em algum momento você percebe o ato de escrever como obrigação no exercício de sua profissão?

6) Quais são suas impressões sobre o Registro de Classe?

7) Você considera que haja benefícios em termos de desenvolvimento pessoal e profissional pelo ato de escrever? Quais seriam estes?

8) Por que você acha que a escrita possa auxiliar o professor nestes aspectos?

9) Você poderia tentar fazer um esforço de memória e resgatar uma ocasião em que tenha se replanejado depois de ler alguma anotação sobre seu fazer em sala de aula? Descreva este momento.

10) Você acha que o professor, através de sua prática de escrever, pode influenciar seus alunos? Qual(is) seria(m) esta(s) influência(s)?

APÊNDICE B – Questionário semi-estruturado respondido pelos gestores das escolas pesquisadas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Questionário 2

Identificação:

Nome: (opcional) _____

Idade: _____

Cargo: _____ Função: _____

Tempo de magistério: _____

1) Formação:

() Ensino Médio

() Ensino Superior (Curso: _____)

() Pós-graduação *Lato Sensu* (_____)

() Mestrado (_____)

() Doutorado (_____)

2) Para você, qual seria o objetivo da política pública do Município do Rio de Janeiro ao pensar o Registro de Classe?

3) Você acredita que haja benefícios entre o ato de escrever e a ação do professor em sala de aula? Quais?

4) O professor vem respondendo bem a esta demanda de escrita dos Registros?

- 5) Há algum tipo de instância que controla/supervisiona o preenchimento do Registro de Classe? Qual(is) instância(s)? De que forma este(a) controle/supervisão é realizado(a)?

- 6) Quais têm sido as maiores dificuldades do professor para escrever nos cadernos de registros? Ele tem dificuldade:

6.a) sobre algum tema? Qual? (Por exemplo, sobre seus alunos, seu fazer pedagógico...)

6.b) sobre o formato de escrita (registro)?

6.c) sobre as condições de produção desta escrita (tempo, espaços, interlocutores possíveis – imaginados ou reais)?

- 7) Como você descreveria o ato de escrever no exercício do trabalho docente? Há obrigação? Há responsabilidade em escrever outros tipos de registros que não sejam os Registros de Classe?

8) Quais são suas impressões sobre o Registro de Classe especificamente?

9) Em sua opinião, há benefícios de desenvolvimento pessoal e profissional no ato de escrever? Quais seriam estes?

10) Por que você acha que a escrita tem (ou não tem) este efeito?

11) Você acha que o professor, através de sua prática de escrever, pode influenciar seus alunos? Qual(is) seria(m) esta(s) influência(s)?
