

**MUDANÇA E RESISTÊNCIA À MUDANÇA
NA ESCOLA PÚBLICA:
análise de uma experiência de alfabetização
"construtivista"**

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada exigência parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Março - 1993

Belo Horizonte

F799m T	<p>Frade, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957- Mudança e resistência à mudança na escola pública [manuscrito] : análise de uma experiência de alfabetização "construtivista" / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. -- Belo Horizonte, 1993. 144 f. : enc.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Magda Becker Soares. Bibliografia: f. 141-144.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses. 3. Construtivismo (Educação) -- Teses. 4. Letramento -- Teses. 5. Inovações educacionais -- Teses. 6. Psicologia educacional -- Teses. 7. Sociolinguística -- Teses. 8. Mudança (Psicologia) -- Teses. 9. Professores -- Liberdade de ensino -- Teses. 10. Professores alfabetizadores -- Motivação no trabalho -- Teses. 11. Professores alfabetizadores -- Resistência (Psicanálise) -- Teses. 12. Escolas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 13. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. I. Título. II. Soares, Magda Becker, 1932-2023-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 372.41</p>
------------	--

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

BANCA EXAMINADORA

Ana Luísa Bustamante Smolka

Maria da Graças de Castro Bregunci

Magda Becker Soares - Orientadora

Março - 93

Dedicatória

Dedico este trabalho a Lair, Matheus e Laura, que sabem amar, participar e "conciliar", e aos tios, por sempre terem acreditado

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus agradecimentos a todos aqueles - amigos, colegas e professores - que contribuíram para a realização deste trabalho. De modo especial, gostaria de destacar:

A professora Magda Soares, pela orientação e por ter sido uma interlocutora atenta aos problemas do ensino e de quem ensina;

As amigas Aracy, Dilma, Francisca e Valéria, pela interlocução constante;

A Ceres, pela trajetória em comum e pela amizade;

As profissionais da escola pesquisada, que me acolheram carinhosamente;

A Dade, Gracinha e Íris, pela disponibilidade e pelo interesse demonstrado na discussão do projeto.

RESUMO

Este estudo analisa um processo de mudança e resistência à mudança na proposta de alfabetização de uma escola pública municipal, situada na periferia de Belo Horizonte. O processo de mudança teve sua origem na reflexão sobre o fracasso em alfabetização, pelas próprias alfabetizadoras, e caracterizou-se por tomar como referencial teórico alguns estudos mais recentes nas áreas da Lingüística, Sociolingüística e Psicolingüística, especialmente os de Emília Ferreiro.

A mudança de paradigma científico não foi isolada de alterações na organização do trabalho escolar, de modificações no discurso das professoras alfabetizadoras, e da relação que essas profissionais passaram a estabelecer com o trabalho. O conjunto dessas mudanças possibilitou a configuração de um grupo que passou a criar outros modelos de atuação na escola. Isso encontrou resistência por parte de um outro grupo de professoras, que não aderiu às mudanças e que tinha outros modelos de atuação.

Este trabalho analisa os impasses criados a partir dessas diferentes situações, buscando recuperar as diversas formas de engendramento dos processos de mudança e de resistência. Isso é feito a partir da confrontação do discurso e das práticas dos sujeitos, buscando "desvendar" a teia de significações, ou seja, as representações criadas a partir dos conflitos. A explicitação do universo e dos sub-universos de significação demonstra, de certa forma, a lógica dentro da qual ocorreram a mudança e a resistência.

ABSTRACT

Change and resistance to change in public school: an analysis of a constructivist literacy experience

This study analyzes a process of change and resistance to change in the literacy proposal of a municipal public school in the outskirts of Belo Horizonte, Brazil. The change process emerged in the teachers' reflections on literacy failure. It is theoretically based on recent studies in Linguistics, Sociolinguistics, and Psycholinguistics, mainly those of Emília Ferreiro.

The change in the scientific paradigm was not isolated from alterations in the school work organization, in teachers' discourse, and their relationship with work. The ensemble of these changes allowed the configuration of a group that started to create other action models in the school. This was met with resistance by part of a group of teachers who did not adopt the changes and followed other action models.

This work analyzes the impasses created by these different situations, seeking to recover the varied ways of engendering change and resistance processes. We conducted this analysis by confronting the subjects' discourses and practices, seeking to unveil the web of meanings, i.e., the representations created from the conflicts. The explanation of the universe and sub-universes of meaning show, in a way, the logic within which change and resistance take place.

Keywords: literacy, constructivism, change, resistance, innovation



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 181a. (Centésima Octagésima Primeira) APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG.

Aos doze dias do mês de março de mil novecentos e noventa e três, realizou-se na sala no. 401 do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mais uma reunião para apresentação da defesa da dissertação: "MUDANÇA E RESISTÊNCIA À MUDANÇA NA ESCOLA PÚBLICA: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista", da aluna ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE. A banca examinadora foi composta pelas seguintes professoras: Magda Becker Soares - Orientadora, Maria das Graças de Castro Bregunci e Ana Luíza Bustamante Smolka. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas e 30 minutos com a síntese da dissertação feita pela mestranda. Em seguida os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Após o relato da orientadora, a banca foi unânime em aprovar a dissertação de ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE que passa a Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Curso a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Neuza Maria de Paula, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 12 de março de 1993.

Magda Becker Soares
MAGDA BECKER SOARES - Orientadora

Maria das Graças Bregunci
MARIA DAS GRAÇAS DE CASTRO BREGUNCI

Ana Luíza Bustamante Smolka
ANA LUÍZA BUSTAMANTE SMOLKA

Neuza M. de Paula
NEUZA MARIA DE PAULA
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG

***"O que muda na mudança,
se tudo em volta é uma dança
no trajeto da esperança,
junto ao que nunca se alcança?"***

Carlos Drummond de Andrade

Sumário

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	14
Capítulo I - Entre rupturas e aproximações : algumas reflexões sobre uma trajetória de pesquisa	15
PARTE I - MUDANÇA E RESISTÊNCIA À MUDANÇA	
MANIFESTAÇÕES	222
Capítulo II - Ortografia : a ponta do iceberg	23
2.1 - Ortografia: tradicionalmente praticada.....	23
2.2 - "Construtivismo": qual o status da ortografia?	24
2.3 - Ortografia como "materialidade" do processo de alfabetização: desencontros na escola	27
2.4 - Ortografia: busca da coerência construtivista.....	28
2.5 - A confissão do "fracasso": oportunidade para negociação de sentidos?	32
2.6 - O movimento do trabalho	34
Capítulo III - Leitura e escrita	36
3.1 - Preocupações do grupo resistente	36
3.2 – Preocupações do grupo de mudança.....	38
3.3 - Interações entre os grupos na perspectiva de leitura e escrita: problemas teóricos e práticos do entrosamento.....	40
3.3.1 - A leitura	40
3.3.2 - A escrita	43
3.4 - Sobre o movimento do trabalho: algumas considerações.....	47
Capítulo IV - Avaliação	50
4.1 - Manifestações dos processos avaliativos no cotidiano	52
4.2 - "Definindo" critérios.....	52
4.3 - Elaborando estratégias.....	54
4.4 - Avaliação: problemas do "construtivismo"?	55

PARTE II - MUDANÇA E RESISTÊNCIA À MUDANÇA: RELAÇÕES E PRÁTICAS	61
Capítulo V - Organização do trabalho escolar: um olhar sobre o cotidiano.....	62
5.1 - Condições de trabalho: o tempo.....	64
5.2 - Algumas considerações sobre formas alternativas de organização.....	65
5.2.1 - Processos de enturmação e distribuição de professoras.....	67
5.2.2 - Recursos didáticos.....	68
5.2.3 - Processos de recuperação de alunos.....	69
5.2.4 - Reuniões de professoras.....	69
5.2.5 - Formação de professores: outras alternativas.....	70
5.3 - Impasses na mudança da organização do trabalho escolar.....	70
5.4 - Cotidiano: hábitos, representações e formação de identidades.....	71
Capítulo VI - Linguagem, interação social e formação de identidades	75
6.1 - A resistência a um certo tipo de discurso, na escola.....	76
6.2 - Como o novo discurso foi se configurando.....	78
6.3 - Quem se reconheceu no novo discurso das professoras?.....	81
6.4 - Sobre o jogo entre teoria e prática ou sobre a supremacia da teoria no discurso sobre a prática.....	82
6.5 - Como o grupo da mudança da escola pesquisada foi percebendo o discurso.....	84
6.6 - Como o grupo resistente foi percebendo a linguagem.....	86
6.7 - Quem são os interlocutores?.....	87
6.8 - As identidades que se constroem na e pela linguagem.....	88
Capítulo VII - Das relações "pessoais" de trabalho às relações com o trabalho	91
7.1 - As relações "pessoais" de trabalho.....	91
7.2 - As relações com o trabalho: para além da relações pessoais.....	97
7.2.1 - Trabalho: relações de prazer e desprazer?.....	98
7.2.2 - Participação no trabalho.....	100
7.2.3 - Compromisso com o trabalho.....	103
7.2.4 - Finalidades do trabalho.....	103
Capítulo VIII - Sobre as relações de poder	107
8.1 - Representações sobre o poder.....	109

8.2 - Sobre as divisões do poder	110
8.3 - Poder e lugar na estrutura.....	112
8.4 - Considerações finais	116

PARTE III - MUDANÇA E RESISTÊNCIA À MUDANÇA: RAÍZES E REPRESENTAÇÕES..... 117

Capítulo IX - Origens da mudança e resistência à mudança	118
9. 1 - As razões da resistência	118
9.1.1 - A divisão dos grupos.....	118
9.1.2 - O estudo.....	120
9.1.3 - O medo de ter que "jogar tudo fora"	121
9.1.4 - A resistência em função dos resultados	122
9.1.5 - Gênero - a condição feminina assumida?	123
9.2 - As razões da mudança.....	129
9.2.1 - O estranhamento ao trabalho: mudança latente	130
9.2.2 - Os resultados	131
9.2.3 - O "espírito" da novidade.....	132

Capítulo X - Algumas representações sobre a mudança e a resistência à mudança	135
--	-----

CONCLUSÃO

Capítulo XI - Do observado: alguns temas para reflexão	139
Referências bibliográficas.....	141

INTRODUÇÃO

Capítulo I

ENTRE RUPTURAS E APROXIMAÇÕES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Abriam-se as cortinas. Começava a ser representado um texto que já conhecia. "Conhecia " o roteiro, os personagens, o teatro, pois já tinha feito parte dele. Naquele momento os atores eram outros e eu era espectadora.

Antes de relatar a forma como a peça se desenrolou, é necessário refletir sobre pontos em comum, trajetórias parecidas, ou seja, como a minha história como pesquisadora teve cruzamentos com os atores que, naquele momento, tentava investigar.

Participando de um grupo de pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, estabeleci, a partir de 1986, alguns contatos com escolas que tinham uma característica em comum: a realização de experiências alternativas em alfabetização, numa tentativa de reverter o fracasso nas séries iniciais do primeiro grau.

As escolas do grupo já haviam passado por mudanças metodológicas, que não haviam alterado os níveis de repetência e alterações de caráter mais ideológico - apropriação das idéias de Paulo Freire e discussões sobre o papel da escola e do aprendizado da língua como instrumento de luta das camadas populares.

Na busca de uma prática que viabilizasse a construção do pensado, tornou-se presente a necessidade de buscar outras formas de trabalho que possibilitassem a apropriação de conhecimentos pelas professoras e especialistas, no sentido de garantir-lhes participação desde a concepção até a avaliação de suas propostas, o entendimento de seus papéis enquanto trabalhadoras, e a relação disso com as formas de trabalho na escola.

Naquele momento de busca, havia uma grande produção científica nas áreas da Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística. No campo dessa produção, os trabalhos de Emília Ferreiro foram apropriados, de forma predominante, pelos profissionais que buscavam fundamentos diferentes para a sua prática com a linguagem escrita, daí a denominação de proposta "construtivista" para a maioria das modificações pretendidas.

A alteração de práticas, a partir desses referenciais, possibilitou resultados positivos: sensível melhora nos índices de aprovação, modificação de atitudes dos alunos frente à leitura - sobretudo no que se referia ao prazer de ler e ao uso de certas estratégias que serão explicitadas mais adiante. Na escrita, além da forma diferente de lidar com o erro, os alunos demonstravam uma produção mais intensa e qualitativamente superior, pois a escrita circulava dentro da escola, com funções e usos variados.

Para viabilização de uma prática "construtivista" naquelas escolas, houve uma longa mudança de concepções sobre o ensino da língua, ao mesmo tempo em que

ocorria outra mudança: a dos processos organizativos das escolas e entre escolas, e das interações entre os profissionais, bem como destes com a reconstrução permanente do seu conhecimento.

Para viabilização de um trabalho dessa natureza, tivemos que buscar outros espaços de trabalho dentro e fora da escola (Universidades, Sindicato, Grupo de escolas). Nessa perspectiva, o tempo destinado a estudos teóricos e reflexão da prática teve que ser ampliado e conquistado junto à direção das escolas.

A partir das necessidades de nossas escolas, configurou-se uma militância que se deu na forma de uma reflexão constante sobre o processo de alfabetização da rede municipal. Dessa forma, a nossa participação não se restringia à discussão de práticas específicas das escolas em questão - que ocorria dentro do grupo na forma de troca de experiência e estudo teórico - mas buscava interferir, também, na definição de políticas de alfabetização da rede, principalmente no tocante à formação de professoras alfabetizadoras e especialistas.

Desse modo, pesquisar e intervir na realidade da rede municipal se constituía numa das principais metas do grupo do qual eu fazia parte. De certa forma, eu ocupava um dos papéis de liderança no referido grupo.

Naquela época, estávamos envolvidos na formação de profissionais da rede, atendendo a demandas do processo específico de alfabetização, e era difícil fazer um recorte no problema da resistência às mudanças dentro das escolas. Ou seja: naquele momento, isso não era objeto específico de nossa preocupação. Contraditoriamente, e devido à proposta que tentávamos implantar para modificação do processo de alfabetização, que implicava numa mudança bem radical de paradigmas, era a questão da resistência que emperrava grande parte de nossos projetos dentro das escolas de origem.

A nossa proposta de trabalho não fazia parte de um projeto global de escola, mesmo considerando o nosso grande esforço em que ela o fosse, inicialmente. Apesar de diversas tentativas de discussão, tivemos que optar por fazer a mudança em alguns setores da primeira série e pré-escolar, ao invés de esperar indefinidamente por um grupo de aliados.

Assim, tínhamos profissionais, na mesma escola, dos quais dependia a continuidade do nosso trabalho, que, por diversas contingências e determinações, tinham outras concepções sobre a linguagem, atuavam de forma diferente perante o ensino da língua escrita, e tinham representações diferentes sobre a qualidade da aprendizagem da linguagem escrita. Essas representações - que considero como construções imaginárias produzidas socialmente sobre certos fenômenos e que servem de parâmetros para ações e julgamentos de determinados grupos, em determinadas situações - interferiram na prática e comprometiam a continuidade do trabalho e a relação entre os grupos dentro das escolas.

Dessa forma, uma equipe que parecia trabalhar tendo a mesma finalidade, que era ensinar bem aos alunos das camadas populares, operacionalizava de forma diferente o pedagógico. Nessa perspectiva, configurou-se, nas escolas, uma polarização e uma divergência com relação à qualidade da aprendizagem da língua escrita, às formas de organização do trabalho e à relação entre as profissionais.

Os grupos "construtivistas" sentiam-se incompreendidos, analisando a resistência - que considerarei, neste trabalho, como atitudes permanentes de oposição de determinado grupo aos processos de transformação das rotinas de

trabalho, das concepções e das relações dentro da escola, e que se manifestam em comportamentos característicos de manutenção do que é considerado legítimo - como falta de entendimento mais científico e político sobre o ensino da língua.

Naquela época, podíamos observar, então, a existência de cristalizações, que eram percebidas de forma dicotômica dentro das escolas: o grupo "tradicional" e o grupo "construtivista", o primeiro mantendo posições conservadoras e o segundo defendendo-se como grupo progressista minoritário, dentro das escolas.

Partindo de minha experiência específica de tentativa de implementação de mudanças na escola, e também dos relatos dos componentes do grupo de pesquisa sobre os processos de resistência a essas mudanças, surgiu a necessidade de investigar esses processos de forma mais sistemática. Busquei, então, o Mestrado, numa tentativa de ter um certo distanciamento que possibilitasse analisar a formação dos processos de mudança e resistência à mudança, assim como investigar as práticas e representações evidenciadas na dinâmica do cotidiano da escola, a partir dos novos paradigmas de alfabetização. Não era possível fazer isso no grupo, pois havia outras demandas relativas à intervenção, daí a necessidade de um certo "rompimento" com o grupo de pesquisa, que se deu em determinado nível de participação e não em outros, pois continuei participando de suas discussões e de seus eventos.

No recorte que fiz, foi fundamental estabelecer um certo distanciamento do processo do grupo. De novo a contradição: pelo meu compromisso com uma pesquisa coletiva, que em muitos momentos foi ação/intervenção, precisei estabelecer rupturas que permitissem conhecer a realidade de nossas escolas, de um outro lugar.

Uma das importantes decisões, que evidencia um segundo rompimento, foi a não realização da pesquisa de campo na escola na qual eu atuava como supervisora. Daí certa perplexidade do grupo engajado no processo de mudança, na minha escola de origem: "**por que escolheu outra escola?**". Era essencial para a pesquisa que eu me separasse de um grupo com o qual convivia cotidianamente de forma direta, em que já estavam construídas representações e expectativas sobre nossa atuação em que também se construíram cristalizações e mágoas entre o grupo da resistência e o da mudança.

Escolhi uma escola de pré-escolar à quarta série, situada no Bairro Gorduras, às margens da BR-262, para investigar um turno no qual ocorriam as mudanças e as resistências. A escolha de outra escola pertencente ao grupo de pesquisa, que eu sabia viver processos bem parecidos, ocorreu devido ao tempo de experiência dessa escola com a proposta de mudança e do estudo teórico mais aprofundado que um grupo de professoras e uma supervisora vinham fazendo no decorrer do trabalho.

Houve um momento de surpresa e sofrimento, quando constatei que o meu distanciamento da escola em que atuava contribuiu, também, para o rompimento de diversos membros da liderança dessa minha escola, que preferiram pedir transferência, para implementar mudanças em outros espaços, a continuar num local onde a resistência era cada vez maior. Daí algumas perguntas:

- qual era o meu verdadeiro papel no processo de mudança?
- por que a minha saída provocou "retrocessos" na luta?
- onde estava o grau de autonomia dos atores?

Particpei do cotidiano da escola escolhida de maio de 1991 a fevereiro de 1992, durante três dias por semana. No período de observação, particpei de todas as reuniões do primeiro turno, que ocorriam duas vezes por semana, além de participar também das reuniões extras. Entrevistei doze professoras, a especialista e a bibliotecária de pré-escolar e primeira série, do grupo da mudança; uma especialista e cinco professoras resistentes, duas professoras do segundo turno da escola e a diretora. As professoras de pré-escolar e primeira série, juntamente com a supervisora dessas séries, e professoras de "Biblioteca" e Educação Física constituíam o grupo da mudança. As professoras de segunda série, juntamente com a supervisora dessa série, a professora de Artes e a recuperadora formavam o grupo resistente, no turno investigado. Determinados fatos ocorridos no decorrer da pesquisa necessitam ser melhor explicitados, por isso, voltemos à cena.

A minha chegada na escola escolhida criou expectativas, gerou contradições. Para a maioria das profissionais envolvidas na mudança, eu representava a liderança do movimento, e creio que, apesar de alguns esclarecimentos, de certa forma eu era esperada como um dos atores e não como uma espectadora. Convites espontâneos para que eu visitasse as salas de aula não faltaram, e senti-me numa situação constrangedora ao ter que recusá-los, por muitas vezes. Eu não iniciava um processo de investigação, naquela escola, para fazer intervenções no processo de alfabetização, mas sim para entender melhor os processos de mudança e de resistência à mudança e, para isso, era necessário um certo distanciamento.

Apesar da minha identificação com a problemática das pessoas que implementavam mudanças, fiz uma grande tentativa para identificar-me também, disciplinadamente, com o grupo resistente. No campo das relações pessoais, eu precisava desfazer representações tanto minhas, quanto delas, sobre as questões de relacionamento. Neste esforço inicial, procurei vê-las como pessoas que tinham uma história de vida específica, e que necessitavam ter a hora e a vez de colocarem posições a respeito de sua vida profissional, sem medos ou representações negativas sobre a pesquisadora. Foi necessário outro rompimento: apesar de todas as contingências e expectativas que favoreciam a minha participação nas atividades do grupo da mudança - e, realmente, era ali que as atividades eram explícitas e "observáveis" - voltei meu olhar para o que considerava uma incógnita: a resistência.

O problema é que a observação das resistentes mostrou-se difícil. Nos contatos estabelecidos nas entrevistas individuais - em que as pessoas colocaram-se sem muitas reservas, sem procurar produzir um discurso para a pesquisadora - pensei ter estabelecido uma ponte para outras observações. A questão impeditiva de uma observação mais consistente deu-se pela falta de participação daquelas professoras em alguns momentos - sob a forma de ausência, ou sob a forma do silêncio. Por várias vezes eu as observava tendo como parâmetro o grupo da mudança: por que não tinham certas atitudes sobre o trabalho? por que se comportavam de determinadas formas nas situações informais ou mesmo nas reuniões das quais participavam? Por várias vezes, eu saía das reuniões para verificar o que estavam fazendo lá fora e sentia-me presa de uma armadilha: as pessoas "de fora" da sala de reuniões pareciam estranhar meu comportamento, fazendo-me criar subterfúgios para sair destas situações embaraçosas.

Em determinado momento, comecei a "perder de vista" o grupo resistente e outra alternativa foi acompanhar o grupo que "movimentava" a escola. Voltei ao roteiro bem conhecido: aquilo me era familiar. O estudo teórico, a discussão da prática e alguns embates com os elementos resistentes à nova proposta deram-me

a sensação de "estar em casa". Era como o canto da sereia, e difícil foi evitar uma certa admiração por aquele grupo tão combativo e compromissado. Daí a questão: como tornar estranho o que me era familiar?

Pela identificação e até certa admiração pelo grupo da mudança, foi necessário um grande esforço para colocar-me como observadora "mais distante". Quando algumas expectativas criadas sobre a minha participação, pelo grupo da mudança, não foram atendidas, o estranhamento veio desse próprio grupo, e isso facilitou bastante a minha atuação.

Uma alternativa para tentar enxergar outras coisas e para surpreender-me quanto ao roteiro que pensava já conhecer, foi a tentativa de perceber contradições no processo: reações das pessoas a determinadas falas e comportamentos, discurso/silêncio, relações de poder, etc. Por que o grupo da mudança nem percebia que o outro grupo não estava presente? Por que não se preocupavam em conquistá-lo? Por que discutiam num ritmo tão acelerado e em linguagem tão técnica, sem perceber a dificuldade de alguns? Por que a direção da escola mostrava-se conivente com comportamentos profissionais tão diferenciados dentro da mesma escola?

Neste nível de maior estranhamento, foi difícil deixar de fazer uma análise do papel que eu exercera na minha escola de origem. Surpreendi-me, em vários momentos, reavaliando estratégias e atitudes que desenvolvi como supervisora e que, a partir da observação, comecei a considerar inadequados. O uso de uma certa linguagem, certa dose de autoritarismo, a não-participação de alguns membros muitas vezes incomodaram-me. Em muitos momentos era eu que estava sendo "analisada" pela pesquisadora. E voltava-me para o grupo da mudança: por que permitiam também a cristalização de papéis, de falas e de representações? Quais as diferenças marcantes dentro do grupo e em que medida estas interferiam na permanência de certos papéis? O que EU não faria de novo quando voltasse para a minha realidade?

Um outro aspecto interessante foi lidar com as minhas representações sobre os grupos. GEERTZ(1989) aponta algumas dificuldades da pesquisa etnográfica:

"situar-nos, um negócio enervante que só é bem sucedido, parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica, como experiência pessoal. Tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico." (p.23)

É mais honesto esclarecer que, no desenvolvimento da pesquisa, foi difícil manter um distanciamento geralmente esperado do pesquisador. A necessidade de rever as minhas próprias representações foi um dos momentos cruciais do processo de investigação. Um exemplo interessante foi a surpresa que experimentei quando não encontrei no discurso de várias professoras da mudança o aspecto "político-militante" que esperava, ou quando não percebi atitudes de liderança fora da sala de aula, no sentido de mudar a realidade da escola como um todo. Por que aquelas profissionais contentavam-se em atuar somente em suas salas de aula? Por que não lutavam mais? O interessante é que, às vezes, lidava com as minhas próprias representações de um momento do processo, quando o grupo pesquisado já vivia outro momento e outra situação histórica da escola.

Tentando relativizar a extensão das mudanças, encontrei-me, em determinados momentos, desiludida e decepcionada. Em outros, não resisti, chegando a fazer comentários, com a liderança do grupo de alfabetizadoras da mudança, sobre os meus sentimentos e constatações, sobre os "furos" percebidos no trabalho.

Outro aspecto, no nível de representações, que merece ser citado é relativo ao grupo resistente. Houve ocasiões em que puderam manifestar suas dificuldades, perplexidades e equívocos sobre o processo de mudança. Naquele momento, externaram sentimentos de grande admiração pelas colegas alfabetizadoras e pela supervisão que desenvolviam a proposta alternativa. Ao invés de indivíduos "duros", que deveriam saber o que queriam, utilizando estratégias de enfrentamento, de forma consciente e organizada, manifestaram-se como sujeitos determinados por condições de vida e de trabalho, com suas incertezas, "ignorâncias" e fraquezas perante o processo de mudança em curso na escola. Onde estavam aquelas pessoas que, na minha representação, deveriam argumentar contra as mudanças? Afinal, por que eram tão fracas em sua luta? Ou será que não precisavam falar, pois a instituição, com toda a sua ortodoxia, já falava por elas?

Tentando colocar de lado os estereótipos e participando do processo da escola de forma continuada, utilizei recursos como entrevistas, registros de observações, conversa informal, no sentido de tentar captar não somente os acontecimentos, mas também a interpretação dos atores sobre os mesmos. Não foi minha intenção fazer apenas a descrição dos processos de mudança ou de resistência, e foi grande o meu esforço para perceber também o "não observável": o clima anterior e posterior aos fatos, o cotidiano da escola, com todos os mecanismos de homogeneização e heterogeneização que ele comporta foram alvo de minhas reflexões. Dessa forma, procurei reconstruir a teia de significados dos atores, a partir de minha teia de significados - "os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão" GEERTZ (1989) - pois queria perceber a "cultura escolar" na qual as ações e representações ganhavam sentido, para o grupo e para mim. Trabalhando o conceito de cultura semiótico, GEERTZ (1989) assim a define:

"Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente, os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições, os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade." (p.24)

É necessário ressaltar que tomar consciência da interferência que realizamos no decorrer de uma pesquisa é uma forma de tentar objetivar o próprio processo de conhecimento. O pesquisador cria relações sociais a partir do momento em que se insere em determinada realidade. O reconhecimento de que isto é um fato, mais do que comprometer uma pesquisa, é uma forma de deixar claras as dificuldades da "neutralidade científica".

Transformar o exótico em familiar e vice-versa também me exigiu um esforço para distinguir os papéis de pesquisadora e de profissional envolvida na transformação das condições de alfabetização da Rede Municipal.

De várias tentativas de rompimento que pensava ser necessário para o desenvolvimento da pesquisa, encontrei-me, no decorrer da análise (e isso não

ocorreu a posteriori), num processo inverso: o de costurar novamente a minha história, reconhecendo-me como um dos atores de um processo de mudança que precisa ser avaliado e repensado. Segundo Geertz, numa perspectiva etnográfica, a tentativa de analisar um processo é uma maneira de interpretar o fluxo de um discurso social, salvando o dito e fixando-o em formas pesquisáveis. A análise, um tanto microscópica, do universo pesquisado possibilitou uma certa interpretação dos processos de mudança e resistência à mudança. Espero, com esse estudo de caso, possibilitar o "alargamento do discurso social".

O alargamento possibilitado pela condição de sujeito inserido numa cultura que tenta investigar, ou seja, que tenta estranhar, foi, de certa forma, explicitado neste capítulo. Nesse sentido, o leitor deste trabalho deverá considerá-lo na teia de significados tecida nessas explicações.

A seqüência de apresentação dos capítulos representa, de certa forma, uma lógica que consegui apreender, à medida que fui tentando desvendar os motivos dos sujeitos investigados. A imagem de um iceberg, que vai sendo descoberto, é a que penso melhor representar o que tentei realizar: comecei do que era mais aparente, ou seja, das manifestações mais concretas da mudança e da resistência à mudança, no campo da linguagem escrita, no cotidiano escolar (nessa dimensão estão os capítulos da primeira parte: as manifestações de mudança e resistência nas áreas da ortografia, da leitura e escrita e da avaliação). Os capítulos da segunda parte representam um maior esforço para tentar descobrir, além do aparente, as relações e práticas dos sujeitos no campo da organização do trabalho escolar, da linguagem e das relações. Finalmente, nos capítulos da terceira parte, procurei buscar, nos discursos das pessoas entrevistadas, assim como em suas práticas, os motivos "explicitadores" da origem da mudança e da resistência à mudança e as representações dos grupos sobre esses processos. Concluo levantando algumas inferências sobre o alcance das mudanças.

PARTE I

MUDANÇA E RESISTENCIA À MUDANÇA: MANIFESTAÇÕES

Capítulo II

ORTOGRAFIA: A PONTA DO ICEBERG

Neste capítulo serão analisadas algumas relações que o grupo resistente e o grupo da mudança estabeleceram, a partir de um dos aspectos relacionados à aquisição da língua escrita: a **ortografia**. Considerada como um dos aspectos observáveis dessa aquisição, vista como o aspecto mais importante pelo grupo resistente e, de certa forma, relegada a segundo plano pelo grupo da mudança - que encontrava diversas teorias para reforçar a sua posição - a ortografia aparece como o primeiro divisor de águas: é a partir dela que começo a descobrir a ponta do iceberg da mudança e da resistência à mudança, no campo da linguagem escrita.

2.1 - ORTOGRAFIA: TRADICIONALMENTE PRATICADA

Por um longo período, a prática da alfabetização e o entendimento sobre os processos envolvidos em sua aquisição pautaram-se sobre um determinado produto apresentado pelo alfabetizando na escrita e na leitura. A materialidade desse produto manifesta-se e é avaliada através de fluência e interpretação, para a leitura, e de domínio de determinadas formas ortográficas e da "composição", para a escrita.

Entretanto, na maioria dos métodos de alfabetização o "texto" (que, na verdade não é texto) "produzido" pelo aluno ou o "texto" (que também, na verdade, não é texto) presente nos manuais didáticos consiste num pretexto para se trabalhar a ortografia, assunto que sempre preocupou e ocupou a escola como um todo.

Na análise dos erros ortográficos, sempre houve uma grande tendência a colocá-los todos como sendo da mesma natureza. Com a exceção de classificá-los em erros de natureza auditiva ou visual, os erros de ortografia sempre foram tratados de forma mais genérica, não havendo considerações sobre sua qualidade ou natureza.

A cultura escolar considera a ortografia como uma questão básica: é através dela que se julga a competência lingüística do aluno, e os mesmos critérios de análise de um ditado prevalecem na análise da produção de textos. A competência do professor é também, muitas vezes, analisada em função de seu domínio da ortografia. A presença de uma linguagem escrita artificial, que atende a fins didáticos, mas não se constitui em texto real, ou seja, uma linguagem escrita "desmontada", é bem ilustrativa do tipo de concepção existente na escola, a respeito da aquisição da língua escrita.

Conseqüentemente, os mecanismos utilizados para "cercar" as possibilidades de ocorrência de erros servem para perpetuar a ilusão de que os problemas de ortografia ficam, em grande parte, resolvidos na alfabetização. Estratégias como modelos apresentados à criança e condicionamento realizado como prevenção à sua "produção de textos" ainda são perfeitamente legitimados por teorias psicológicas e pela prática em vigor nas escolas.

É interessante perceber que a ocorrência de erros na segunda, terceira e quarta séries continua a ser tratada com as mesmas estratégias tradicionais, e o questionamento sobre o trabalho nem sempre é dirigido claramente às professoras de primeira série ou gera conflitos explícitos, apesar de o assunto ortografia ocupar um lugar de destaque no cenário escolar. Havendo uma alternativa única - treino e repetição - para se trabalhar esta problemática, os erros que por acaso ocorrem são considerados frutos de "regressões" dos alunos e não do trabalho pedagógico tradicionalmente legitimado.

2.2 - "CONSTRUTIVISMO": QUAL O STATUS DA ORTOGRAFIA?

Com a mudança dos paradigmas interpretativos da aquisição da escrita, explicitados pelos trabalhos de Ferreiro e Teberosky, na perspectiva psicolinguística, coloca-se em evidência a ação do sujeito sobre um dos objetos de conhecimento na aprendizagem da leitura e da escrita: a representação pelo sistema alfabético. Em consequência, ocorrem processos interessantes na assimilação e na prática pedagógica de profissionais que assumem esse novo referencial:

- a perspectiva de re-descobrir processos de construção subjacentes à aquisição da escrita, descritos na Psicogênese;

- a necessidade de encaminhar o processo de alfabetização no sentido de desenvolver de forma evolutiva as fases do processo de construção (a ortografia passa a ser um problema de uma fase pós-alfabética); - o interesse e postura diferenciada frente aos erros, que passam a ser considerados "construtivos", por demonstrarem claramente os processos de construção subjacentes.

"Redescobertos" os processos, a necessidade de investimento na mudança das fases, descritas na psicogênese, de forma evolutiva foi o motivo da maioria dos esforços das professoras alfabetizadoras, por um certo tempo.

Na trajetória de descoberta do sistema de representação, a análise fonológica feita pelos alfabetizandos evidenciava um grande salto: ao descobrir a fonetização da escrita, sabendo representar, em última análise, cada sílaba com suas unidades mínimas correspondentes, estaria garantida a escrita alfabética, ou seja, uma das principais barreiras para o entendimento do funcionamento da escrita havia sido transposta.

A manifestação da análise feita pelos alunos na construção e aquisição da base alfabética mudou radicalmente a forma de se considerar a alfabetização, na escola, gerando em determinado momento um certo deslocamento: descobria-se **a criança** no processo de alfabetização.

O desempenho das crianças que se encontravam na fase alfabética evidenciava uma escrita presa à fala, que acabou também sendo reforçada nas atividades e intervenções feitas na escola, a fim de ajudar a criança a sair do nível pré-silábico. Dessa forma, em que ponto do processo seria necessário desconsiderar, em parte, a

fala para a realização da escrita ortográfica? Este problema, por um certo período, foi relegado a segundo plano.

A lingüística ajuda a confirmar posições e dar suporte científico às possibilidades de construção do aprendiz. Grande parte dos estudos lingüísticos que chegaram à escola contribuiu para a descrição dos mecanismos utilizados pelo aprendiz para analisar as relações entre os sons da fala e as letras da escrita.

Desse modo, os porquês lingüísticos dos erros cometidos em determinada fase do processo pós-alfabético contribuíram para aumentar a certeza de que havia uma lógica subjacente aos erros. Estudos como os de CARRAHER (1986), ALVARENGA et al (1989), OLIVEIRA e NASCIMENTO (1990) e CAGLIARI (1989) demonstraram, no dizer de ALVARENGA et al, que entre os sons da fala e sua representação gráfica existe uma mediação da *"competência lingüística, que é a base sobre a qual ele (o aluno) constrói o seu conhecimento sobre a escrita"*. (p.36)

Na pesquisa de ALVARENGA et al, alguns objetivos são explicitados com relação à necessidade de entendimento dos problemas da alfabetização:

"compreender a natureza dos erros do alfabetizando, ... definir o melhor procedimento para levar o aprendiz a avançar na construção de seu conhecimento sobre o sistema ortográfico, para a identificação dos fundamentos lingüísticos na organização do material de alfabetização, e ainda, para a definição de critérios lingüísticos de análise de métodos e procedimentos de alfabetização, de cartilhas e de material didático usado para alfabetizar." (1989, p. 21)

A questão é que, entre compreender a natureza dos erros e buscar alternativas para resolvê-los, o que fica de mais relevante na pesquisa para aqueles que tem uma posição mais "construtivista" - é a classificação e explicitação dos erros feitas pelos diversos lingüistas.

Com relação aos demais objetivos, se a linguagem escrita vem para a escola de uma forma não controlada, em determinado momento do processo não há como analisar os fundamentos lingüísticos do material de alfabetização, nem analisar métodos ou cartilhas, que passam a não ser utilizadas na sala de aula, na perspectiva de seqüenciamento que propõem.

A partir da assimilação das classificações de erros, reforçou-se mais do que nunca a evidencia de processos ligados à competência lingüística do alfabetizando e no discurso pedagógico/"científico" encontrou-se mais um porque lingüístico para a defesa do trabalho "construtivista".

Outra influencia da lingüística e de outros teóricos foi a de evidenciar as diferenças entre os aspectos da aquisição, propondo que a "descoberta" do sistema alfabético e a ortografização são processos distintos. ABAURRE (1987) faz a seguinte consideração:

"A escola, sabe-se, não tem clara a distinção entre estes dois aspectos da aquisição de um sistema de escrita de base alfabética, cobrando a fixação da convenção ortográfica"

prematuramente. Isto prejudica o que deveria ser um trabalho tranqüilo de mediação entre as propostas idiossincráticas de escrita das crianças, em um primeiro momento, e a própria convenção ortográfica que regulamenta o uso social da escrita e que deveria ser trabalhada ao longo de todas as séries, como busca consciente do aprendizado da escrita." (p.192)

Uma discussão da lingüística que ganhou adesão da maioria dos profissionais que defendiam uma prática construtivista foi a de que primeiro se deveria garantir a fluência ou a construção do texto espontâneo, para depois se trabalhar os aspectos micro-estruturais da escrita - um deles a ortografia. A este respeito, CAGLIARI (1986) acrescenta que, além dessa construção espontânea, há também a necessidade de os erros ortográficos serem retomados depois das primeiras escritas, para que o aluno saiba o que fez, por que fez, e por que precisa corrigir-se.

Numa assimilação coerente - às vezes talvez deformada - com o que se buscava na escola - justificar processos de construção do aluno - a produção do texto "espontâneo" foi aspecto que mereceu grande investimento, pois, numa perspectiva de análise dos erros ortográficos, confirmava a hipótese da classificação de erros feitas pelos estudos lingüísticos e, na perspectiva da construção do texto, confirmava a questão da fluência demonstrada na escrita, quando o aprendiz não tem medo de errar. A produção dos alunos também evidenciou uma certa competência lingüística garantidora de aspectos textuais (coesão, coerência, unidade temática, etc.) e funcionais, qualitativamente presentes nos textos.

A "radicalização" evidenciada na escola, que de certa forma buscou subsídios na lingüística, sociolingüística e psicolingüística para se legitimar, gerou uma defesa sem precedentes da irrelevância da ortografia, naquele momento em que esta não deveria interpor-se a vários aspectos fundamentais:

- a garantia do processo de construção do aluno na fase pós-alfabética;
- a necessidade de o aluno expor a sua linguagem por escrito, sem traumas e sem medo de errar;
- a consideração da linguagem como discurso enunciado em situações reais, no qual aspectos de usos (a ortografia estaria incluída na questão da legibilidade, mas era apenas mais um detalhe) e funções, aspectos textuais e semânticos, eram muito mais relevantes.

De certa forma ficou implícito, por um certo período de tempo, que a questão da ortografia se resolveria com a produção de textos e com a leitura, e, na definição de critérios de aprovação à segunda série, erros como ausência de segmentação, casos de transcrição da fala, entre outros, não foram impeditivos da aprovação, ou seja, a ortografia não foi determinante.

Sem a coerção praticada na escola, com relação à produção escrita, desvinculando-a da ortografização e garantindo mais os aspectos funcionais e textuais, os alunos passaram a produzir uma escrita muito característica de suas hipóteses, e erros que normalmente não apareciam no processo de alfabetização tradicional - aparecendo, às vezes, mais tarde, quando o aluno se tornava mais independente do

controle do professor, demonstrando mais claramente sua consciência fonológica - começaram a se manifestar de forma intensa no período pós-alfabético.

2.3 - ORTOGRAFIA COMO "MATERIALIDADE" DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESENCONTROS NA ESCOLA

Pensar a ortografização como um processo separado da aquisição da base alfabética foi um passo relevante na determinação dos critérios de aprovação. Provada a capacidade de construção do texto pelo aluno e a possibilidade de leitura fluente - a outra faceta da materialidade da alfabetização - estava resolvida grande parte da questão do fracasso escolar na alfabetização, em muitas escolas.

Ao se considerar, historicamente, o nível de reprovação existente na escola pesquisada - um dos maiores da rede municipal na época - e as teorias explicativas dos processos ligados à alfabetização, a avaliação feita sobre o trabalho construtivista evidenciou um grande avanço na leitura e na produção de textos, até que impasses foram criados por grupos que deveriam dar continuidade a este processo nas séries subsequentes.

A resistência, que inicialmente manifestou-se no restante da escola; prendeu-se justamente à questão da ortografia - um dos produtos observáveis para os professores resistentes.

A preponderância da avaliação dos aspectos formais do texto, em detrimento dos aspectos conceituais, é uma prática corrente nas escolas. Isso pode ocorrer não porque haja uma opção "intencional" pela avaliação do primeiro aspecto, pelas professoras, mas porque, no conjunto dos aspectos envolvidos, o da ortografia é de fácil verificação, ao passo que faltam subsídios para que os professores analisem questões como "textualidade".

Por isso, enquanto o grupo da mudança defendia a importância da produção do discurso em termos funcionais, textuais e semânticos, o grupo resistente fazia sérias críticas ao desempenho do aluno em ortografia, o que curiosamente gerou comportamentos estranhos da parte dos alunos, que muitas vezes já não conseguiam ler, diante da mudança da relação com o professor. Assim, a outra faceta da materialidade que poderia ser sentida - a leitura - também ficou "comprometida".

Várias falas nas entrevistas demonstram esta posição:

"Não, eu entendia o que ele escrevia, porém a parte de ortografia dele estava tudo errado. Então, para mim, é como se aquilo não tivesse valor, ele não escreveu nada ali." (Os/p/r)*

* * Nesse trabalho usarei letras para designar os sujeitos da pesquisa: Inicialmente, o nome do sujeito é representado por duas letras; em seguida, uso p ou s, para designar professora ou supervisora; e finalmente, uso r ou m, para diferenciar falas do grupo resistente e do grupo da mudança, respectivamente. Assim, nesta citação: Os substitui o nome do sujeito, que é professora (p) e pertence ao grupo resistente (r). Como grande parte da proposta construtivista envolveu mudanças de concepção

"Escrevem muito errado... Dia de sol, eles põem diadesol." (Il/p/r)

"Palavras que eram para mim essenciais ele escreveu do jeito dele ... mas o que eu queria que ele escrevesse certinho, ele não escreveu." (Os/p/r)

Determinada professora chegou a comentar que os alunos estavam até se esquecendo de como escrever o nome, pois um aluno chamado Edward, estava escrevendo Eduard.

A questão interessante é que essas falas sobre ortografia não chegavam a ser discutidas no conjunto da escola de forma explícita, chegando até às professoras da mudança de forma indireta - seria bom esclarecer que nos momentos de discussão conjunta, as professoras resistentes não participavam das reuniões, sendo este outro nível de resistência tratado em outro capítulo deste trabalho.

Na polarização ocorrida devido às diferenças de concepções sobre a aquisição da escrita, aconteceram reações do grupo da mudança que, ao tomar conhecimento das críticas sobre o desempenho dos alunos, reforçou o seu discurso de justificação dos erros ortográficos, até certa etapa do processo. Dessa forma, prevaleceram as diferenças entre os grupos de professoras, evitando-se o confronto ou mesmo a discussão da problemática.

A ortografia, então, transformou-se num problema de proporções ainda maiores que o esperado, ou seja, em argumento fundamental da resistência à mudança. Questionada sobre a razão de não "encarar a teoria de frente", uma professora relatou na entrevista que começara a aderir, mas que por ser avessa à grafia errada, desistira: **"eu detesto coisa errada, essa ortografia tão errada, eu não consigo ... Eu fico arrepiada, entendeu?" (Il/p/r)**

Num momento em que houve comunicação possível, uma professora desabafou: **" Com vinte anos de experiência ... não é possível, o menino não pode aprender só do jeito que estava naquele início". (Os/p/r)**

2.4 - ORTOGRAFIA: BUSCA DA COERÊNCIA CONSTRUTIVISTA

Tendo garantida a questão da leitura e da produção do texto, a discussão da ortografia enquanto problemática ganhou novo status no desenrolar do trabalho da escola pesquisada em 1991. Somente quando foi discutida a necessidade de

sobre a linguagem que, junto com o processo de mudança na organização e relações de trabalho já instaurados na escola, caracterizaram um movimento diferente de todas as inovações anteriores, houve um certo corte na comunicação entre os grupos: o campo de significações ficou polarizado, não havendo um território comum sobre o qual discutir a materialidade da escrita.

aprimoramento da escrita em seu aspecto ortográfico, tendo em vista as questões do tempo escolar, que é limitador de propostas alternativas, das finalidades da alfabetização para as camadas populares, e também das conseqüências da falta de continuidade do trabalho nas séries subseqüentes, é que o grupo da mudança começou a repensar sua postura frente à ortografia. Foi também devido a esses fatores que a resistência passou a merecer a escuta das professoras alfabetizadoras e da liderança, no caso, a supervisora.

Na discussão dos problemas de ortografia numa perspectiva construtivista, alguns problemas se colocavam de forma mais aguda, havendo a tendência de buscar coerência com determinada postura de construção do aluno e com procedimentos pedagógicos.

Um problema que se coloca, se for levado a extremo o respeito à construção do aluno, é que, pela natureza de alguns problemas de ortografia, há um momento em que:

"ou se sabe como escrever uma palavra, ou se tem que perguntar para quem sabe, porque a partir da simples observação da fala e das relações possíveis entre letras e sons não é possível saber qual a forma que foi congelada."(CAGLIARI, 1987,p.183)

Havendo uma "forma congelada" para se representar a ortografia, a intervenção do professor seria fundamental.

Num levantamento feito por uma professora da segunda série, que, sem entender os porquês lingüísticos dos erros, relacionou-os, enviando-os para a supervisão do grupo de mudança, podemos perceber para a grafia de **maçã** as seguintes tentativas dos alunos: maçam - marça - masám - masan - masam - masa - maçan - maçã - macão - maçao.

Para um professor que não possui determinados conhecimentos lingüísticos, geralmente ocorre uma reação de susto muito grande

Diante de grafias como essas. a questão é que para resolver um pouco esta "dificuldade" dos alunos ainda na primeira série a escola deveria utilizar alguns procedimentos, abandonados em favor da "construção". Segundo CAGLIARI(1987) *"para aprender a escrever ortograficamente, temos, de certo modo, de decorar a grafia das palavras, de maneira muito semelhante à de quem decora os ideogramas de uma língua como o chinês."* (p. 183)

Considerando a afirmativa acima, como aprender a grafia correta de certas palavras sem ser pelo treino e repetição? Ou seria a ortografia o resultado da apreensão global da forma das palavras, sem necessidade de uma análise? Optando pelo treino e repetição, como fazer para não "cair no tradicional"? Esse medo de voltar a uma posição "behaviorista" e, ao mesmo tempo, estar usando estratégias de desmontagem da linguagem, foi freqüentemente explicitado nos momentos de discussão coletiva do grupo de professoras da mudança.

Outro problema que gera incoerências com uma nova postura sobre a linguagem seria o de se analisar alguns problemas de ortografia fora do texto, considerando na abordagem apenas o significativo. Segundo as professoras da escola

pesquisada "a criança, ao ler sua produção, primeiramente está presa ao sentido da frase (ao significado) e seus olhos não percebem se houve algum erro na grafia". Isto dificultaria uma abordagem dos problemas de grafia incorreta, dentro do texto.

Sendo necessária uma intervenção insistente do professor para que se observasse o significativo, até que ponto a auto-correção era suficiente? Como fazer intervenções desta natureza com todos os alunos numa sala de aula?

Ao fazer um diagnóstico dos problemas apresentados na escrita, percebia-se que eram de várias naturezas os erros cometidos e que coexistiam diversas formas de escrever, numa mesma produção e numa mesma fase evolutiva. Como planejar atividades para problemas coletivos, quando a questão a ser analisada não era "observável" para outros alunos? Ao contrário, se descobertos pontos em comum, como sistematizar a ortografia sem cair no monta-e-desmonta da linguagem ou na artificialidade dos textos escolares? Estes conflitos tornaram-se motivo de sofrimento na escola pesquisada.

Alguns lingüistas propõem formas de abordar os problemas de ortografia (LEMLE, 1991, SILVA, 1981). O problema é que quando sugerem algum tipo de abordagem, geralmente "atrelam" aquisição da escrita com a aquisição da leitura, através de procedimentos ou material didático sugerido, o que supõe "controle" das informações de linguagem e também seqüenciamento, quando na verdade sabemos que a leitura geralmente caminha mais depressa e que diversas influencias no momento da produção do discurso (a este respeito ver SMOLKA, 1988) fazem com que diversos problemas de ortografia, ocorram numa mesma produção.

Nas diversas estratégias criadas pela escola, apareceram também alguns dilemas relativos à necessidade de fazer o aluno pensar, elaborar e descobrir, ao mesmo tempo em que se tentava resgatar o lúdico e a fantasia. Dessa forma, até que ponto era possível trabalhar regras de ortografia na primeira série para que o aluno compreendesse o porque, quando na verdade ele preferia "historinhas" criadas para explicar os problemas ortográficos? Até que ponto trabalhar regras era fazer metalingüística? Isto favoreceria a construção do discurso? Com relação a este aspecto, SMOLKA (1988) faz a seguinte consideração:

"Quanto menos conhecimento específico sobre a linguagem escrita (metalingüística) a criança tem, mais noção de funcionalidade da escrita ela demonstra... As crianças não revelam conhecimentos "metalingüísticos" no sentido de um distanciamento da linguagem. Pelo contrário, revelam tentativas de aproximação e interpretação, levantando hipóteses e suposições." (p.25-26)

KATO (1990) também analisa, na produção do discurso, alguns problemas gerados pela preocupação em escrever corretamente:

"Outro fator que pode contribuir para a dificuldade de aprender ou reter informações de níveis estruturalmente superiores é a limitação de memória temporária. Uma dificuldade momentânea de ler e escrever uma palavra, pode fazer uma criança esquecer o

que ela ia dizendo ou entendendo ... Uma estratégia seria estimular a fluência e não a correção. O importante, porém, é fazer a própria criança voltar ao texto, já em atividade de revisor." (p.130-131)

ALVARENGA (1988), ao propor formas de se trabalhar leitura e escrita de forma diferenciada, alega que *"toda a aprendizagem sem regras será lenta, pois pressupõe tempo para a memorização de palavra por palavra, em caso de arbitrariedade."* (p.30)

Apesar dos avanços nos estudos lingüísticos, não há, ainda, uma explicitação clara sobre as intervenções necessárias à correção dos problemas ortográficos. NUNES (1992) considera que *"estamos longe de orientações claras para o trabalho com crianças que já se encontram em fase pós-alfabética da escrita"* (p.94). A mesma autora considera que as crianças deveriam dominar certas regras hierárquicas, mas ao mesmo tempo pondera:

"No entanto não existem estudos que indiquem que esta compreensão das regras hierárquicas deve ser obtida espontaneamente pela criança, ou se sua aprendizagem consciente pode determinar progressos significativos. Caso esta segunda hipótese se confirme, que métodos seriam mais adequados para promover essa consciência das regras hierárquicas?" (p.94)

Considerando o tempo exíguo de uma primeira série (principalmente para a criança que não fez o pré-escolar), poderia se trabalhar a ortografia no período de aquisição da base alfabética? Com relação a este fato, as professoras da escola pesquisada vinham tentando abordar alguns casos de transcrição da fala e problemas de segmentação bem mais cedo do que se trabalhava no início da mudança. CARRAHER (1986) aborda de forma interessante o nível de dificuldades ortográficas que são objeto de análise das crianças e que aparecem "precocemente" - mesmo em níveis de conceitualização mais elementares - criticando um pouco a abordagem evolutiva do processo, sugerindo *"uma abordagem menos ortodoxa para a evolução da escrita."* (p.121)

Pode-se considerar que, construída socialmente uma concepção diferente sobre o ensino da língua, cada estratégia que foge ao quadro explicativo recém-assimilado tende a aparecer como "recaída" ou retrocesso. Isto gerou bastante sofrimento no grupo de mudança.

Ao defender uma postura "construtivista", parece que o feitiço virou contra o feiticeiro. As professoras eram senhoras e escravas de uma teorização, que se tornou um imperativo para as suas estratégias de trabalho. A tentativa de chegar a uma teoria coerente de alfabetização, esboçada nos vários trabalhos da lingüística, sociolingüística e psicolingüística, também tornou-se necessidade na escola, mas numa outra perspectiva: como as diversas contribuições das ciências que tratam do fenômeno da alfabetização viabilizariam uma prática coerente com certos pressupostos sobre o modelo de construção do conhecimento e com as finalidades da alfabetização para as camadas populares? Essas reflexões, juntamente com as manifestações da

resistência, é que davam movimento às relações das professoras entre si e ao processo de alfabetização realizado na escola.

2.5 - A CONFISSÃO DO "FRACASSO": OPORTUNIDADE PARA NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS?

Numa tentativa de buscar soluções para a questão da ortografia, foi proposta, na escola pesquisada, uma reunião de professoras de primeira e segunda séries, pela equipe de mudança que atuava na 1ª série, para uma revisão do trabalho, com relação às expectativas das professoras da segunda série. A equipe ouviu a descrição dos erros encontrados na série subsequente e foram combinados alguns pré-requisitos que a primeira série deveria considerar. Mas, analisando-se o conteúdo do que foi discutido, percebe-se que os grupos não chegaram a um acordo sobre questões específicas da ortografia e, fazendo-se uma leitura dos itens listados, constata-se um discurso muito genérico sobre o assunto, apontando aspectos que caberiam a qualquer série trabalhar.

Num outro momento de discussão, professoras e supervisora do grupo da mudança admitiram publicamente o seu fracasso ou os seus dilemas ao lidar com a ortografia:

"Então a gente, no início, teve uma concepção muito purista de negar toda uma outra maneira de trabalhar e de só legitimar um jeito e o que a gente tá vendo é que este jeito permeia a aprendizagem de uma maneira geral, mas tem momentos específicos que ele não dá conta de responder e o que é mais adequado é aquele outro." (Er/s/m)

"Já vai para cinco anos que está nisso, foi este ano que nós conseguimos chegar na ortografia, porque antes a gente só quebrava a cara e via a teoria de Emília Ferreiro como aquilo ali." (lt/p/m)

"Muitas estratégias de ortografia não fogem daquilo, é mecânico, é treino, é repetição, né? A gente não fazia tipo assim: "eu tô sendo contraditório com o trabalho, não tá tendo reflexão". Tem algumas regras que dá para fazer análise sim, dá para fazer observação, mas vai chegar num ponto que é treino, é repetição, é todo dia..." (Er/s/m)

Desta forma, o grupo externalizava suas preocupações e quebrava a representação de grupo "competente", abrindo possibilidade para a entrada do grupo resistente em cena. Foi no momento desta exposição pública de dúvidas e dificuldades, pelo grupo da mudança, que ocorreu uma interação entre os grupos, o que permitiu

enfim a emergência da voz das resistentes, que assim se expressaram no seguinte diálogo:

- **"O que me passou, no início do trabalho seus, é que o tradicional não valia de mais nada, eu senti isso, o tradicional não presta, não vale mais nada, mas pelo que eu estou vendo agora e ouvindo, eu to vendo que ele não é tão ruim assim não, porque dentro do trabalho seus, da teoria, pode ser jogado coisa do tradicional. (Os/p/r)**

- **Pode não, tem que ser! (ER/p/m)**

- **Pois é, antes isso era condenado, o que me passou...**

- **Mas no começo era assim...**

(todas ao mesmo tempo)

- **O que me fez correr da teoria foi isto. O que passou da teoria... Então eu falei: eu to correndo disso aí, porque eu não podia usar livro, eu não podia pegar o stencil da colega, eu não podia dar prova, porque a gente tá acostumada, né?**

(todas ao mesmo tempo)

- **É verdade,é verdade,é verdade. Quem não falava a mesma língua nossa não comungava, tinha que falar igualzinho."**

É interessante notar que, a partir de uma alteração da visão do trabalho com ortografia, ocorreu na interação entre os grupos um desabafo do grupo da resistência, que não retomou a questão da ortografia - apesar de, em outros momentos, ter se justificado por ela - deixando transparecer outros motivos de resistência mais ligados à cultura escolar prescritiva dos modos de trabalho e das relações com este trabalho.

Em sua relação de reflexão da prática, o grupo de mudança tinha uma postura diferente para admitir seus "fracassos" e até para ouvir, expressões como as citadas abaixo:

"Nós sabíamos que este trabalho não ia dar certo."

"Ah! Quer dizer, então, que trabalho tradicional tem valor?"

Naqueles momentos de interação foi dada a hora e a vez de o grupo resistente expor sua relação com o trabalho. Esse movimento foi "provocado" pelo grupo de mudança, daí podermos dizer, literalmente, que foi dada a hora.

Entretanto, esse confronto serviu mais para que o grupo resistente confirmasse posições do que para negociação de novas concepções sobre ortografia. Para o grupo da mudança, foi mais uma oportunidade de rever posições. Até que ponto a problemática de ortografia fez parte do território comum de significados? Onde o movimento do trabalho foi mais aparente?

A este respeito, vale reproduzir a continuidade do diálogo: - **"Isto que tá acontecendo agora não acontecia não.** (Os/p/r)

-Mas por que está acontecendo agora? (intervenção da pesquisadora)

- Alguma coisa mudou. (Os/p/r)

(todas ao mesmo tempo)

- Falava em tradicional, tava ofendendo. Nós do tradicional, a gente sentiu assim, chegava a reunião suas, era um bolinho só seus, quer dizer, nós somos os melhores... A gente sentia que nós, do tradicional, éramos aquelas bobas que não queriam evoluir, não podia misturar com vocês, então isso agora, já mudou, eu acho que foram vocês, porque nós continuamos na nossa." (Os/p/r)

2.6 - O MOVIMENTO DO TRABALHO

Ao analisar o trabalho com ortografia, evidencia-se um movimento nas idéias e procedimentos, que tanto pode ter sido fruto de negociações, como de reflexões sobre o próprio trabalho, o que suscita algumas perguntas: o pensar a ortografia numa perspectiva "behaviorista" ou mesmo "gestaltista" é um sintoma de recomposição de paradigmas, frente às finalidades da alfabetização? é resultado de movimentos na ciência? havendo uma recomposição, até que ponto isso foi fruto de pressões advindas do grupo resistente?

Discutida, publicamente, a questão da ortografia, atendeu-se, de certa forma, à expectativa das professoras da segunda série, "resolvendo" simbolicamente um dos grandes motivos da resistência, mas ficou de fora a negociação de mudança de concepções nos aspectos textuais, funcionais e políticos da leitura e da escrita, e também de mudança das relações das profissionais com o seu trabalho.

No ano de 1992, algumas professoras do outro turno, que não tinham aderido à proposta alternativa (com exceção de algumas) e que sempre tinham lidado com a ortografia de forma tradicional, fizeram um levantamento de erros evidenciados em ditados, com o seguinte comentário para a liderança do grupo de mudança: **"Percebi estes problemas. O que fazer?"**

Podemos observar que houve uma reação interessante por parte de algumas profissionais resistentes. A prática tradicional terá "perdido" o valor? Ou este comportamento foi uma forma de culpabilização da professora de primeira série?

Professoras, que sempre tinham sabido o que fazer com a ortografia não conseguiam mais fazer um diagnóstico e a partir daí montar um programa de "treinamento" da ortografia. Se não se sabia fazer, transferia-se o problema para o professor de primeira série? Quem é que, de fato, deveria saber o que fazer? A produção dos alunos continuou a ser analisada em função da materialidade da ortografia, que parecia continuar a ser o objetivo da aprendizagem da língua escrita na primeira série, para quem não partilhava das concepções "construtivistas". O grande impasse entre os grupos foi a ortografia? Até que ponto ela serviu de escudo para encobrir outras resistências?

Capítulo III

LEITURA E ESCRITA

No capítulo anterior, foi analisada a mudança e a resistência à mudança na proposta de alfabetização, enfocando a ortografia. Neste capítulo, serão analisadas as concepções e propostas dos diferentes grupos sobre leitura e escrita, apesar de a ortografia continuar tendo um peso forte na definição da concepção de escrita, para o grupo resistente. Serão analisadas, também, as preocupações dos dois grupos e as alternativas que foram surgindo, no processo de mudança, para trabalhar a leitura e a escrita. Leitura e escrita serão os aspectos que darão os contornos dos intercâmbios entre os grupos de mudança e de resistência, caracterizando o movimento do trabalho.

3.1 - PREOCUPAÇÕES DO GRUPO RESISTENTE

No decorrer da pesquisa, houve um momento em que o grupo resistente deixou de participar de reuniões, o que dificultou bastante a minha apreensão de seu entendimento e postura frente aos problemas de leitura e escrita. Procurei estabelecer, a partir de suas ações no cotidiano, alguns pontos significativos e representativos de suas posições.

Na perspectiva da escrita, é interessante observar que houve participação deste grupo na discussão de um de seus aspectos: a ortografia. Nas entrevistas, não houve uma explicitação sobre o como, o que, para que e para quem escrevem os alunos. Ao serem questionadas sobre os problemas de escrita, algumas professoras deram ênfase à grafia errada e aos aspectos figurativos (forma das letras, caligrafia).

De uma forma geral, parecia haver o reconhecimento de que os alunos que vinham de uma proposta construtivista gostavam mais de escrever, mas não apareceu nas falas e nas ações cotidianas observáveis, algo além da constatação do prazer em escrever. Esse prazer não foi atribuído ao tipo de trabalho desenvolvido com os alunos, e não foram explicitadas, pelas resistentes, as causas e significações deste comportamento na escrita.

Em determinado momento de uma reunião, a supervisora do grupo resistente comentou sobre uma turma de segunda série, que viera de uma proposta tradicional:

- **"Os alunos da OS. estão escrevendo que é uma beleza."**

- **"Ortograficamente, não é?"** - respondeu a supervisora do outro grupo.

"é, ortograficamente."

Naquela ocasião não houve uma argumentação da supervisora de segunda série, que possibilitasse entender o que ela estava considerando "uma beleza" na escrita.

Numa reunião em que a segunda e primeira séries tentaram estabelecer alguns critérios específicos por série, uma professora de segunda série solicitou:

"Se a primeira trabalhasse bastante ortografia e produção de texto, aliviava bastante para a segunda série."

Dessa forma, pode-se considerar que a escrita estava quase sempre atrelada a um de seus aspectos micro-estruturais: a ortografia.

Uma outra perspectiva de análise dos problemas de escrita está presente na fala de uma professora de primeira série, ao analisar as atitudes dos professores resistentes:

"Esse menino não escreve direito, olha a redação dele, olha que coisa esquisita. Então não aceitava, era só questão de organizar o pensamento da criança, era só questão de dar tempo para a criança pensar, que é isso que a gente trabalha na sala. No entanto, elas não aceitavam." (lt/p/m)

A questão é que não se sabe o que foi mais relevante no julgamento da professora resistente: a ortografia ou a organização do texto. Se foi a organização, a própria fala da professora de primeira série, cujo trabalho foi alvo das críticas, explicita uma diferença de postura: a escrita não é definitiva, é passível de várias modificações, para que se torne mais legível e legítima, o que parecia não ser considerado na perspectiva das professoras resistentes.

Com relação à leitura, ocorreram fatos interessantes, que nos levam a refletir para além da concepção de leitura, ou seja, sobre as relações professor/aluno, e que foram relatados por mais de uma professora da primeira série. Estas professoras foram procuradas por suas colegas de segunda série, com a alegação de que determinados alunos não sabiam ler. Dessa forma, houve a necessidade de que as professoras da primeira série entrassem nas salas para "provar" que os alunos sabiam ler. Na presença das professoras de primeira série, o comportamento desses alunos com relação à leitura era outro, deixando surpresas as professoras de segunda série. O que ocorreu na relação professor/aluno que provocou reações desta natureza?

Outros problemas de leitura citados pelo grupo de resistência foram os da fluência, ritmo, entonação e compreensão durante a leitura. Este parece ser um critério bem claro para as professoras da segunda série. Devido a estes critérios, alguns alunos dessa série foram enviados à recuperação por "problemas de leitura". Numa observação da qualidade da leitura, a professora recuperadora percebeu que os alunos liam com certo desembaraço, ritmo, entonação e compreensão, mas pausadamente, com calma. Esta "calma" foi determinante para definição de critérios de dificuldades de leitura, para as professoras resistentes.

Pode-se então considerar que, se um aluno de primeira série produzisse textos de forma ortográfica, e lesse com certo desembaraço, entonação, compreensão e ritmo, estaria apto a freqüentar uma segunda série, para o grupo da resistência. Se havia esta materialidade - entendida aqui como o que era observável pelas professoras resistentes - exigida como critério de aprovação em leitura e escrita, cabe uma reflexão: onde estaria a "materialidade" da segunda, terceira e quarta séries?

3.2 – PREOCUPAÇÕES DO GRUPO DE MUDANÇA

As preocupações do grupo de mudança em relação à leitura e escrita sofriam um processo interessante, que era fruto do movimento do trabalho, que, por sua vez, era gerado pelo resultado do processo de alfabetização e, às vezes, pela necessidade de pesquisa sobre determinados aspectos.

Numa pequena análise histórica sobre o trabalho de leitura na escola pesquisada, assim como em outras, podemos relatar algumas modificações observadas no comportamento dos alunos, a partir de um trabalho de imersão no mundo da leitura, ou seja, a partir da concepção de que se aprende a ler lendo, desde que propiciado um ambiente alfabetizador. Em relato sobre experiências na rede municipal, FRADE (1990) salienta algumas habilidades de leitura observadas:

"... maior rapidez, em termos de tempo escolar para realização deste ato, desembaraço em lidar com palavras antes consideradas difíceis, relacionamento de palavras com o contexto da frase ou de um texto, de forma bem dinâmica, o que resultou num processo de interpretação diferente e bem melhor - pois esta leitura foi em muitos momentos a leitura da palavra mundo - além do prazer e gosto demonstrados no ato de leitura." (P. 74)

Estas modificações no comportamento do leitor, assim como a realização de uma escrita alfabética, relacionada a seus usos e funções, foram definidoras da aprovação dos alunos à série subsequente, na escola pesquisada.

Por um grande período de tempo, estes aspectos determinaram, na escola pesquisada, posições de "certeza" sobre a qualidade da alfabetização e serviram como justificativas para a continuidade do trabalho. Entretanto, neste percurso, algumas dúvidas foram surgindo. Estas dúvidas surgiram, em parte, pela resistência gerada por questões de ortografia já relatadas, e também por uma certa "tranqüilidade" do grupo da mudança com a qualidade da leitura, o que suscitou novo investimento nas questões da escrita.

Estes investimentos levaram à construção de uma prática de escrita que, conservando a produção espontânea, colocou uma ênfase maior nos aspectos micro-estruturais do texto. O problema se coloca quando se observa que a escola volta sua atenção para determinado aspecto da aprendizagem, mas esta ocorre de forma global e complexa. Se há um investimento prático e teórico numa das facetas do problema, outras áreas ficam a descoberto. No caso da escola pesquisada, isto aconteceu com a

leitura e foi discutido, de forma bem consciente, pelas professoras envolvidas na mudança.

Por um certo período, a escola pesquisada preocupou-se em garantir uma escrita com maior grau de correção, portanto, mais "legítima", e esse investimento gerou alguns problemas de leitura, como uma preocupação maior dos alunos em analisar as sílabas para se chegar ao significado. Quando o objetivo das professoras era favorecer a descoberta das sílabas a partir do significado, alguns alunos ficavam perdidos na decodificação e, conseqüentemente, no significado.

No momento da pesquisa, encontramos os professores da mudança com as seguintes preocupações:

- Como trabalhar leitura e escrita, numa mesma proporção, usando estratégias diferenciadas, sem cair nos extremos?

- Como pesquisar determinados aspectos na escola, sem correr o risco de "esquecer" outros, na prática?

- Por que nossos alunos estão apresentando alguns problemas de leitura? é possível ensinar estratégias de leitura? - Em determinado momento da aquisição, a análise fonológica facilita a escrita, mas atrapalha, de certa forma, a leitura. Como trabalhar o significado na leitura? O que faz o aluno perder o significado? Estarão faltando estratégias de leitura na sala?

Nota-se que, quando o processo de leitura por imersão num ambiente alfabetizador ocorreu de forma mais natural na escola, as estratégias de leitura não foram motivo de preocupação, pois não apareciam muitos problemas. Com o investimento maior na escrita, começaram a surgir determinados problemas de leitura. Dessa forma, apareceu a necessidade de conhecer e trabalhar mais conscientemente este aspecto, a partir de um referencial teórico. E outras perguntas foram surgindo:

- "O que faz os alunos perderem o significado? Quando ditamos, por que eles escrevem? é porque, tendo o significado na cabeça, a preocupação se reduz a codificar?"

- "Por que o aluno não entende o que lê? é porque, tendo o código na cabeça, não consegue chegar ao significado?"

A estratégia de ensinar a escrita gerou nos alunos formas de lidar com a leitura a partir de estratégias para a escrita. Este fato comprometeu aqueles aspectos de avanço da leitura, considerados no início do trabalho construtivista, já relatados neste capítulo.

Com relação a outros aspectos da leitura, outras questões se faziam presentes na discussão do grupo de mudança, como o "desinteresse" dos alunos pela leitura do jornal, levando ao questionamento: até que ponto podemos criar para os alunos usos da leitura? Por que sentimos obrigação de dar acesso a este tipo de material, e a dar relevância a este tipo de texto? Até que ponto este "desinteresse" pela leitura do jornal prende-se a questões de linguagem?

Nas discussões, também surgiram polemicas sobre o problema da linguagem dos textos veiculados na escola e a linguagem do aluno, assim como a emergência da

fantasia nas crianças, que vinha determinando maior interesse por textos de gênero ficcional.

Com este tipo de preocupações, surgiu entre as professoras da mudança a necessidade de investir em estratégias de leitura e os estudos de Kleiman e Kato foram selecionados para dar suporte a esta discussão.

3.3 - INTERAÇÕES ENTRE OS GRUPOS NA PERSPECTIVA DE LEITURA E ESCRITA: PROBLEMAS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO ENTROSAMENTO

3.3.1 - A leitura

Grande parte das pesquisas psicolinguísticas realizadas recentemente abordam a leitura como um processo de construção do leitor, que estabelece hipóteses sobre o que vai ler, usando conhecimentos prévios. Segundo BARBOSA (1990):

"Ler é sempre atribuir significados a um texto escrito. Esta atribuição de significados depende do que o leitor já conhece sobre o assunto, das informações não visuais de que dispõe, do seu interesse e das questões que se coloca." (p.118)

No processo de reconstrução do significado do texto, o leitor usa algumas estratégias básicas que, segundo o mesmo autor, são as habilidades indissociáveis de verificação, antecipação e identificação, e esclarece que, durante um ato de leitura, o leitor utiliza conhecimentos prévios ditados por sua experiência com o assunto, o que facilita a antecipação. A verificação ocorre quando este leitor capta as informações visuais contidas no texto e *"é na identificação que o leitor busca a informação nova, confirmando ou reestruturando as hipóteses previamente intuídas: a leitura é sempre um processo pontual e seletivo"*. (P.119)

Essa discussão sobre estratégias de leitura parece corresponder a um modelo geral de leitor, aplicando-se, em grande parte, ao leitor proficiente. No caso da alfabetização, os problemas colocados na escola pesquisada demonstram que havia dificuldades, quando a decifração também não era bem garantida.

KATO (1990) faz algumas considerações a este respeito;

"Para um leitor iniciante, porém, cujo vocabulário visual ainda é muito limitado - mesmo para aqueles alfabetizados pelo método global - o processo de leitura envolve muito pouco reconhecimento visual instantâneo, consistindo a leitura, mais freqüentemente, em operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares." (p. 26)

O grupo promotor de mudanças, fazendo uma reflexão sobre a leitura, buscava maior entendimento dos processos envolvidos nos atos de leitura dos alunos iniciantes, para planejar intervenções adequadas ao período de aquisição.

A leitura, na perspectiva das estratégias usadas pelo leitor, é um processo de difícil verificação. O fato de oralizar é simplesmente um dos aspectos observáveis no ato de leitura e é a partir desta observação que, tradicionalmente, a escola avalia o ritmo, fluência e entonação. A questão da compreensão, de alguma forma, é tornada observável a partir de perguntas diretas sobre o conteúdo do texto. Esses aspectos do ato de leitura eram motivo de preocupação do grupo de professoras resistentes. BARBOSA (1990) faz uma crítica a este tipo de entendimento da leitura:

"A habilidade exclusiva desenvolvida pelo ensino escolar da leitura - a transformação do escrito no oral -, supostamente utilizada em qualquer das situações de leitura com que se defronta o leitor no seu dia-a-dia, foi ultrapassada por um conjunto de estratégias diversificadas, adequadas a cada uma das situações sociais do leitor. O que caracteriza então o leitor moderno é a flexibilidade do ato de ler." (p. 115)

Confrontando as preocupações do grupo da resistência com as do grupo da mudança, aparece uma divergência teórica inicial: a preocupação com o **produto** da leitura, para o primeiro grupo, e a preocupação com os **processos** de leitura, para o segundo.

Foi organizado, pelo grupo de mudança, um seminário sobre estratégias de leitura. Sendo o assunto "leitura" uma preocupação geral entre os grupos, e parecendo haver um certo consenso sobre o interesse, o grupo da resistência foi convidado a participar.

Durante a preparação ocorreram dois fatos relevantes, que são elucidativos dos comportamentos durante e após o seminário: na seleção do material bibliográfico e na distribuição das tarefas não houve participação ativa do grupo da resistência, que esteve presente na preparação.

A seleção de material bibliográfico evidenciou a intenção de continuidade ou coerência com determinado modelo de construção do conhecimento, para o grupo da mudança, pois as abordagens escolhidas tratavam da leitura numa perspectiva psicolinguística, ou seja, do ponto de vista dos processos do aprendiz.

Na distribuição do material para estudo, o grupo de mudança, já tendo vivenciado o seminário como uma prática social, dividiu os assuntos e providenciou seus textos "naturalmente". Nesta preparação, somente uma professora do grupo da resistência procurou o seu material. Mais tarde, algumas professoras deste mesmo grupo, que não tinham feito a leitura prévia, alegaram: "**não nos deram material, não sobrou para nós ...**"

Um seminário sobre leitura, na escola, tem sentido na medida em que responde a determinadas buscas dos seus profissionais. A forma e a condução do seminário, na perspectiva do grupo da mudança, refletiu claramente este objetivo. Naquele momento, não foi a técnica do seminário o aspecto mais relevante, pois as professoras

expuseram algumas dúvidas sobre os textos, relacionando-os com a prática de sala de aula, de forma bem natural. Percebi na observação da preparação, o esforço despendido por algumas professoras no sentido de preparar a discussão dentro do prazo previsto, mas isso não foi motivo de desistência e sim de persistência, naquela ocasião. No decorrer do seminário, porém, ocorreu um fato relevante, que nos leva a refletir sobre a relação dos profissionais com a teoria e com a técnica (do Seminário). A única professora do grupo resistente que preparou a discussão apresentou suas idéias sobre o texto de maneira formal, buscando exemplos em outros livros para explicitar as idéias dos autores. Em momento algum esta professora se remeteu aos problemas de leitura de sua sala de aula e, ao terminar a exposição, perguntou ao grupo: **"é assim mesmo, gente?"**

Naquele momento, pareceu estar representando o papel de aluno perante o professor: demonstrou que sua concepção de estudo é aquela criada pelo modelo escolar e não determinada por relações novas com o conhecimento.

Durante o evento, que durou algumas reuniões, as outras professoras do grupo resistente demonstraram, pelo menos externamente, uma participação passiva, não opinando, nem fazendo relações explícitas com os acontecimentos de seu dia-a-dia na sala de aula.

Após alguns dias, uma das professoras procurou um dos membros do grupo da mudança e comentou: **"para que serve "aquilo", hem? Bem que eu gostaria de ver uma aula de demonstração, para me mostrar o que fazer com aquele estudo."**

Nota-se que o interesse inicial pelo tema perdeu-se no conteúdo trabalhado e também na sua forma de realização: o seminário. Nesse ponto, caberiam algumas reflexões:

- o desencontro se deu pela seleção de material bibliográfico, que continuava, em grande parte, a tratar do "processador" no ato de leitura, quando o que se focalizava, na postura tradicional era o produto?

- Uma perspectiva psicolingüística da leitura, para professoras que, pelo seu referencial, conseguiam observar somente a sua manifestação na oralização, tendia a dificultar a percepção da relevância do assunto estudado ?

- O fato de considerar o seminário como tarefa tipicamente escolar interferiu na relação das professoras com a teoria?

- Que relação as profissionais estabeleceram com a teoria psicolingüística, que fez com que não percebessem a sua aplicabilidade?

- A linguagem dos textos interferiu na compreensão da teoria? - A ênfase nos processos não observáveis, numa abordagem psicolingüística, "tirou" a materialidade da leitura, para as professoras que trabalhavam numa perspectiva tradicional?

3.3.2 - A escrita

Na interação entre os grupos, no tocante a outros aspectos da escrita, além da ortografia, ocorreram algumas formas de participação da liderança do grupo de resistência.

No decorrer da pesquisa, houve momentos de tentativa de aproximação entre os grupos. A supervisora da segunda série se dispôs a acompanhar duas turmas de primeira série, cujas professoras eram iniciantes no processo de mudança, e uma das formas de participação encontrada pela supervisora foi a de trabalhar "composições" nessas turmas.

As condições de produção dos textos foram bem características do ensino tradicional de composição: tema escolhido de antemão pela professora, preparo remoto a partir de texto que trata do assunto, e escrita do texto, pelos alunos, à vista de gravura - que é exaustivamente explorada, em todos os seus detalhes.

O que pretendo explorar nas "composições" que transcreverei a seguir é a apreciação da supervisora frente às produções dos alunos, que é bem elucidativa dos critérios e concepções subjacentes à sua avaliação da escrita. Os textos produzidos tiveram como tema inspirador "A pipa".

Texto do aluno A:

A pipa de Julinho

Julinho levantou numa manhã de primavera

**Julinho fez uma pipa vermelha e foi soltar no campo e
a linha arrebentou**

**Carlinhos pegou a pipa e escondeu atrás das costas e Julinho
ficou tão triste e Carlinhos deu um passo para trás e caiu no lago e
Julinho achou graça de Carlinhos**

Comentário da supervisora sobre o texto: **Que jóia!**

Texto do aluno L.:

A pipa de Julinho

Um dia de primavera Julinho

foi soltar pipa no campo

e a pipa de Julinho voava e a

linha da pipa a arrebentou e a pipa

do Julinho foi embora.

Comentário da supervisora: **Você tem preguiça de escrever** (com correções a caneta por cima dos erros).

Analisando o conjunto das composições produzidas, percebe-se que, quanto mais o "texto" se aproxima do modelo trabalhado, ou seja, sejam mantidos os nomes dos personagens, a seqüência e expressões do tipo "numa bela manhã de primavera", mais incentivadores são os comentários. Observando os comentários "ótimo", "parabéns", "que beleza", notei mecanismos de avaliação da produção escrita que escaparam à minha percepção nos momentos de confrontos explícitos sobre a qualidade da escrita para os dois grupos.

No conjunto dos alunos, havia aqueles com histórias de anos de repetência e sua produção era seguida de apenas um "visto". Transcreverei abaixo uma dessas produções, que, mesmo seguindo o esquema proposto, "pecou" por problemas de ortografia e diferenças dialetais, além de certos fragmentos intradiscursivos (omissões e hesitações podem ocorrer no discurso interior) presentes:

A pipa de Julinho

Julinho levantou um belo manhã feze uma pipa

Julinho levantou.

Julinho nora no campo e foi sota a pipa

vermeho. Julinho estava dando linho na pipa

Carlinhos rebedo a limha

Carlinhos begu a pipa ege pego a pipa

Carlinhos pegu a pipa do julinho

Come Carlinhos e mou maldoso.

Comentário da supervisora: **visto.**

Durante a pesquisa, observei um tratamento diferenciado dado à escrita pelo grupo de mudança. Essa diferença manifestou-se, em grande parte, na forma mais natural pela qual esta escrita circulou com fins de interação (bilhetes, cartas, cartazes) e também pelos relatos, escrita de notícias ou mesmo produção mais livre a partir de temas estudados. Apesar das tentativas de revisão após a escritura, o momento da produção nem sempre foi dirigido, não havendo uma ritualização do ato de escrever, tão presente numa perspectiva tradicional.

Em muitos momentos, a escrita serviu como rompimento de determinados parâmetros, tornando-se pista para compreensão de um novo comportamento dos alunos frente à linguagem e a determinadas formas de interação com os adultos. Muitos textos produzidos mostraram a finalidade da enunciação atribuída, pelos alunos, aos usos da língua, no contexto escolar. Estes foram bilhetes enviados à professora:

Aqui lavai

a N.

caindo do meu coração

N. (nome escrito dentro um coração.)

N. o transito de são Paulo é assim as árvores de são

**Paulo flutua mas em compensação tem uma caxoeira
inesquecível parece com seu cabelo**

Se eu fosse um peixinho e subisse nada eu tirava

a N. do fundo do mar.

Uma aluna pegou escondido o diário de classe da professora para copiar um desenho que estava na capa. Enviou o desenho para a professora com os seguintes dizeres:

**O coelhinho eu copieei do negócio da N. Mas ela não viu eu
fazendo. Eu fiz rapidim. E a N. nem viu. (G.)**

O acirramento das contradições entre os diferentes grupos, que também pode ser consequência das concepções divergentes sobre a escrita, tomava rumos diversificados quando as pessoas que representavam as diferentes tendências trabalhavam com os mesmos alunos.

Numa outra tentativa de aproximação, a supervisora de segunda série foi convidada para trabalhar a escrita numa turma de primeira série, que demonstrava, nas aulas de biblioteca, e também na sala de aula, a capacidade de construção de textos bastante originais. A supervisora de segunda série aceitou o convite e naquela ocasião escolheu como tema "A pipa", assunto já trabalhado nas duas turmas "repetentes". Como condições de produção, ocorreram os mesmos procedimentos já mencionados anteriormente.

Ao observar os textos produzidos, que evidenciaram a repetição das mesmas expressões, seqüências, nome dos personagens e o mesmo fundo moral, nota-se que a maioria das produções mostrou-se idêntica, o que nos leva a fazer algumas reflexões: por que os alunos fizeram o jogo deste tipo de produção? por que não manifestaram a sua originalidade e preferiram a padronização? por que se enquadraram nos padrões pré-determinados? Algumas redações estavam escritas por cima de uma outra (totalmente apagada) - seria a primeira produção a real? por que foi desmanchada?

Mais interessante é relatar que, após a análise desta produção, a supervisora do grupo de mudança foi à sala para conversar com os alunos. Sua intenção era que os alunos produzissem um outro texto. Quando solicitou que contassem suas experiências com pipas, os alunos repetiram invariavelmente o mesmo texto da produção anterior. Como estratégia, pediu que relatassem suas experiências verdadeiras. Após meia hora de relatos orais - na produção anterior tinham sido gastos vários dias - surgiram novos textos, com outro tipo de discurso.

Nos textos produzidos, foram, sem dúvida, utilizadas algumas idéias do texto anterior, mas prefiro transcrever duas produções de um mesmo aluno, para mostrar como se construiu, no processo de interação com o adulto (supervisores de uma e outra tendência) a natureza da interlocução.

Primeiro texto produzido:

A pipa vermelha

**Era uma vez Joãozinho e Marcelo
Joãozinho a cordou de manhã e fez
uma linda pipa. Depois ele foi
soltar o vento batia bem forte
Joãozinho deu linha e a linha rrebentou e Marcelo
pegou a pipa e escondeu atrás das costa e
deu um pulo para trás e caiu dentro
dol lago. E Joãozinho ficou tão alegre!
Como Marcelo é maldoso!**

Segunda produção do mesmo aluno:

A pipa verde

**Era um dia muito bonito estava com vento muito forte. E
eu fiz uma pipa. Eu pegei tezoura e a seda e o banbu
e a linha a cola e o banbulin.
Depois eu fui soltar. Depois eu dei linha. Eu matei e deiflechada e
fiquei soltando a pipa.
E depois a linha a rebentou e depois
Eu corri atrás da pipa. Eu corri corri e pegei a pipa
E depois eu puche a pipa e fuisoutar em outro lugar.**

Nota-se, na primeira produção, um discurso impessoal, construído para contar a história de "um outro", bem abstrato. Na segunda produção, emerge um discurso que retrata claramente a relação dos alunos com o tema proposto: neste momento, eles se transformam em personagens de suas histórias. Uma aluna demonstrou, na segunda produção, seu gosto em soltar pipa, mas no meio do texto, que vinha seguindo uma seqüência previsível, acrescentou a seguinte fala: "**eu nunca soltei uma pipa em toda a minha vida**". O que ocorreu nas condições de produção que provocou a emergência de um outro discurso?

SOARES (1988), abordando as diferentes funções atribuídas à escrita, pelas crianças, analisa o papel da escola, que determina, através de suas práticas, a construção de concepções sobre a finalidade da escrita:

"A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que tem, como principal instrumento, as condições de produção da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam numa interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real." (p.8)

Frente às diferentes relações de poder e aos diferentes procedimentos que estiveram presentes no momento das produções, notamos que os alunos sabem muito bem fazer o jogo da escola. Isto poderia ser "tranqüilizador" para o grupo da mudança, que, ao constatar o desempenho dos alunos frente a uma situação tipicamente escolar da escrita, percebe que estes alunos também se "enquadram" no produto esperado pela escola. Por outro lado, isto torna-se inquietante, pois mostra que a criação de um determinado discurso num trabalho tradicional provocou o desaparecimento de um outro discurso, que vinha sendo possibilitado por um trabalho novo, que considerava os usos, funções, processos e intenções do autor, na produção da linguagem.

3.4 - SOBRE O MOVIMENTO DO TRABALHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Frente às questões analisadas o fato é que, enquanto os profissionais de diferentes tendências abordavam a escrita e a leitura de formas totalmente diferenciadas, a construção de um projeto, no qual a linguagem tivesse relação mais explícita com determinados interesses políticos das camadas populares, perdia uma pouco a sua amplitude.

O grupo de resistência não necessitava argumentar, nem investir em sua perspectiva teórica, que vem sendo legitimada na maioria das escolas até hoje, apesar das mudanças de concepções presentes nos estudos psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos. A tradição é que fala por ele. Onde perceberemos o movimento das idéias, nesse grupo?

Enquanto o grupo de mudança insistia em se fundamentar teoricamente para uma nova proposta, argumentando de forma persistente a favor de sua postura, acirravam-se as diferenças, distanciavam-se os significados e perdia-se o território comum que possibilitaria as trocas, a revisão de posturas dentro de uma mesma escola. Porém, quando consideramos os intercâmbios criados entre os diferentes implementadores de mudança na rede municipal, e o movimento das idéias hoje, no ocante a esta nova posição sobre a alfabetização, a mudança ganha amplitude.

O que nos preocupa frente a estes fatos, é que vem-se afirmando e reafirmando a necessidade de mudança na prática de alfabetização, mas poucos são os estudos que discutem as implicações destas mudanças na organização do trabalho escolar e nas relações dos profissionais com o seu próprio trabalho. No tocante a concepções mais tradicionais sobre leitura e escrita, são anos e anos de internalização de um determinado modelo, socialmente construído, que precisam ser enfrentados, ao se pensar em qualquer alteração da prática de alfabetização.

Na escola pesquisada, o grupo da mudança mergulhava cada vez mais profundamente nas discussões teóricas. Quando observamos certas discussões que abordavam teoria e prática, percebemos um movimento muito grande em direção a discussões mais pertinentes ao campo da pesquisa que ao campo da ação docente. Até que ponto estas discussões seriam concernentes no contexto escolar?

Uma questão ficou patente no decorrer da pesquisa: em alguns momentos, professores do grupo resistente interessavam-se em discutir problemas relacionados à leitura e escrita, mas, ao se depararem com as dificuldades teóricas, encolhiam-se, "acomodavam-se". O que essas professoras estarão dizendo com esta postura frente à leitura e à escrita?

Na formação de professoras iniciantes na mudança, um dos aspectos onde há maior compreensão e assimilação é o da alteração nos usos da linguagem na sala de aula, ou seja, nos aspectos sociolingüísticos. Esta é uma questão concreta que envolve muito **o que** e **o como** fazer. A consideração dos usos e funções da leitura e escrita na sociedade, assim como a organização de procedimentos - mesmo que de forma escolarizada- que contemplem estes aspectos da língua, na escola, vem produzindo resultados que incentivam os professores a investir nos estudos psicolingüísticos que, por sua natureza, são mais "complicados".

Enquanto a escola pesquisada vinha de uma trajetória de estudos que consideram as diversas áreas que tratam o problema da linguagem, a formação de professoras iniciantes na mudança ocorria paralelamente - através da supervisão e contato com colegas mais maduras. A interação entre os grupos acontecia, em grande parte, nas ocasiões de "grandes reuniões" de estudo e discussão da prática mais coletivas. Naqueles momentos, as professoras do grupo de mudança enfrentavam "bravamente" os problemas teóricos surgidos sobre leitura e escrita, não manifestando abertamente suas dificuldades com o tema - às vezes, esta era uma questão dada. Isto parecia criar, no grupo "resistente", uma representação de que, se "não existiam" problemas do outro grupo com a linguagem científica, o problema deveria estar em quem não conseguia acompanhar o ritmo imprimido às discussões por esse outro grupo.

Dessa forma, o grupo de mudança dificultava grandemente o processo de intercambio com o grupo mais resistente que, não participando da mesma trajetória cotidiana, sempre fazia, perplexo, as seguintes perguntas:

- **"O que isto tem a ver comigo?"** - **"O que eu faço com aquilo, hem?"**

Essas professoras fizeram afirmações do seguinte tipo:

"Sou acomodada porque não gosto de estudar."

Melhor ilustrando, encerro esse capítulo com falas de professoras "resistentes":

- **"Um dia ainda encaro esta teoria de frente."**

- **"Ainda vou fazer parte daquele grupo."**

Capítulo IV

AVALIAÇÃO

Nos capítulos sobre ortografia e sobre leitura e escrita ficaram já explicitados, de certa forma, alguns critérios do grupo da mudança e do grupo da resistência para aferição dos resultados do trabalho de alfabetização. Critérios tão diferenciados não teriam manifestação, na escola, se não houvesse a necessidade da avaliação, que busca analisar os resultados esperados pela sociedade, pelo sistema educacional e pelos professores. Neste capítulo, procurarei demonstrar os confrontos entre os grupos, as contradições que estão no bojo de cada posição, assim como algumas negociações e reconsiderações que ocorreram no cotidiano da escola, a este respeito.

4.1 - MANIFESTAÇÕES DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO COTIDIANO

Numa escola organizada segundo os parâmetros do sistema educacional é comum encontrarmos manifestações sobre a avaliação em momentos diferenciados e bem marcados segundo a "tradição" escolar. Os comportamentos e atitudes que evidenciam avaliações oscilam ora para a avaliação do aluno, ora para a avaliação do trabalho do professor.

Há um momento-chave no qual as professoras recebem suas turmas e comparam o nível demonstrado pelos alunos, no período inicial do ano, com as expectativas de promoção que já estão subjacentes nas classificações feitas através de testes padronizados para enturmação naquela série. Nessas ocasiões, as professoras expressam suas dúvidas e negociam condições de desenvolvimento do trabalho. Para elas, há necessidade de fazer uma exposição pública, embora nem sempre formal, dos riscos que poderão correr em relação à atuação esperada. Esta parece ser uma avaliação cujo objeto é o professor da série anterior. Este comportamento independe da proposta desenvolvida anteriormente, sendo, em grande parte, um fato corriqueiro nas escolas. É como se o "ataque" ao trabalho realizado anteriormente redimisse, de certa forma, a carga que as professoras daquele ano irão enfrentar. A negociação das condições de trabalho presentes nestes comportamentos existe em função de um sistema que cobra determinados resultados em função do cumprimento de programas - que parecem garantidores da qualidade do trabalho. As professoras defendem-se como podem.

Outra etapa prevista para a manifestação da avaliação, que parece caminhar gradativamente para uma formalização, é a das provas bimestrais, que tem um caráter ritualístico: preparação, realização e entrega dos resultados. Nestas ocasiões os pais são chamados para receber avisos sobre o "bom" ou "mau" desempenho de seus filhos.

Nos resultados bimestrais vão ficando claras as diferenças entre as turmas e negociações sobre os conteúdos e procedimentos são feitas, quando possível.

No final do ano, vem o clímax: o momento de decisão sobre aprovação ou reprovação, que, independentemente de propostas diferenciadas, é crucial para qualquer professor. Para a maioria, ocorrem situações ambíguas: considerar o desempenho quantitativamente ou desconsiderar, em grande parte, este desempenho, ao longo do ano letivo expresso, dando prioridade ao momento no qual se encontra o aluno ao final do processo. Comparações informais entre os alunos são feitas, os colegas da mesma série e especialistas são procurados no momento de decisão. Informalmente, a escola organiza-se no coletivo.

No início do ano seguinte é como se houvesse um "esquecimento" de todo o processo doloroso vivido: não se mudam os processos de avaliação nem a organização do trabalho que possibilitaria uma mudança de concepção sobre a avaliação.

É, justamente, na primeira e última " fase" acima citadas que ocorreram, na escola pesquisada, confrontos e, às vezes, negociações entre o grupo da mudança e o grupo resistente (é o que também ocorre em muitas outras escolas que implementam uma proposta alternativa).

Uma fase aguda do processo é a inicial. Quando as professoras recebem, na segunda série, os alunos vindos de uma proposta "construtivista", aliam-se dois fatores: o julgamento já corrente na cultura escolar sobre os critérios e o trabalho da professora anterior, no caso, a professora da primeira série, e as dúvidas demonstradas pelas professoras ao receberem alunos vindos de uma proposta "construtivista".

Pude observar, através do contato cotidiano na escola, e a partir de dados colhidos em entrevistas, que a avaliação inicial gerava um grande sofrimento para as professoras de primeira série, que demonstravam preocupar-se menos com o julgamento de seu trabalho pelas colegas da segunda série do que com a atitude das professoras resistentes frente aos alunos. As professoras "construtivistas" pareciam reagir contra qualquer comportamento que alterasse o auto-conceito positivo construído naqueles alunos no ano anterior.

Apesar dos incômodos provocados por estas manifestações, que ocorriam nos corredores, recreio e ônibus, no momento da pesquisa, as professoras do grupo de mudança não externalizaram publicamente para o outro grupo as suas inquietações e angústias, não havendo um confronto manifesto, mas latente. Soube, através das entrevistas, que, na história da mudança, tinha havido momentos de conflitos explícitos entre os grupos.

A questão a ser levantada é que, apesar de toda a reflexão coletiva que o grupo da mudança fazia sobre a avaliação, existia um momento-chave de decisão, que não podia ser negado: a hora da aprovação ou não aprovação do aluno à segunda série. Nesta ocasião, embora tendo concepções diferentes, os grupos se "igualavam".

Analisarei, a partir deste ponto, o que "igualava" e o que "diferenciava" as professoras dos dois grupos, no momento em que as manifestações sobre avaliação ocorriam.

4.2 - " DEFININDO" CRITÉRIOS...

"Eu acho que o menino que sabe ler, o menino que sabe fazer uma interpretação de textos, ele tem condições de passar." (II/p/r)

Durante a pesquisa, pude observar momentos de explicitação de critérios básicos para aprovação à segunda série. Em setembro, numa reunião convocada pelas professoras do grupo de mudança, que objetivava chegar a um acordo quanto aos critérios de aprovação da primeira para a segunda série, alguns pontos foram listados pelo grupo resistente: **"ortografia, leitura, produção de textos, organização, pontuação, concordância verbal e nominal, gramática..."**

Esta mesma reunião iniciou-se com uma polemica levantada pela supervisora do grupo de mudança: **"conteúdo, qual a qualidade deste conteúdo? Aprendizagem, qual a qualidade desta aprendizagem?"** Entretanto, não houve discussão a este respeito, ficando a dúvida: o grupo resistente não entendeu ou não aceitou a provocação? Naquele momento, a interação entre os grupos caminhou no sentido de definir critérios " mais objetivos", não havendo, entretanto, uma explicitação sobre quais níveis de leitura eram esperados, que dificuldades ortográficas específicas deveriam ser vencidas ou que tipo de produção de textos deveria ser exigido.

Por outro lado, em determinado momento de outra reunião, uma professora de segunda série expressou-se da seguinte forma:

"às vezes a gente quer exigir deles, mas você olha para os meninos e dá dó de ver ele olhando para gente, a gente está vendo que não é culpa deles ... Como é que eu passo este menino para a terceira ? Ele vai ficar lá igual está aqui, sem saber o que está acontecendo em volta dele? Então é esse o problema."(Os/p/r)

Naquela ocasião a mesma professora alegou estar lidando com troca de letras, dificuldades ortográficas elementares e leitura lenta em sua turma. Sobre seu questionamento não houve resposta. Mais tarde, fui informada de que sua turma não tinha sido alfabetizada na proposta alternativa, mas com cartilha, não tendo havido tempo de trabalhar algumas dificuldades de leitura e escrita. Ao receber a turma, não tinham sido explicitadas as suas condições específicas para enfrentar o "programa" de segunda série, daí a crítica da professora. Na verdade, a decisão sobre aprovação daqueles alunos tinha partido da professora e supervisora do ano anterior, que haviam trabalhado numa perspectiva "tradicional". Frente a esse acontecimento, percebemos que a avaliação do processo de alfabetização ocorre de forma "conflituosa" mesmo para quem não adere a mudanças de concepção. No momento de decisão sobre aprovação, o tempo de escolaridade na mesma série tem um peso forte e isso condicionou a decisão da supervisora resistente e da professora anterior. Este fato suscita questões que serão trabalhadas no decorrer deste capítulo.

Seria interessante citar, também, uma fala do grupo de mudança sobre avaliação, para que possamos ir delineando algumas diferenças:

"A aprendizagem, embora a gente fale, que como medida ela é concreta, tem uma pessoa por detrás disso aí e que, por mais mais que você conheça e veja esta pessoa, você desconhece milhões de coisas, você julga uma coisa dela e ela te surpreende demais, ou positiva, ou negativamente, não é?" (Er/s/m)

A observação sobre os critérios de avaliação construídos pelo grupo de mudança demonstrou, em grande parte do tempo, a emergência de uma concepção que ora considera o caráter "subjetivo", ora o caráter "objetivo" do processo de avaliação, mas sempre buscando modificar o trabalho, tendo em vista as finalidades da alfabetização. O problema torna-se bastante complexo quando se consideram as várias facetas do processo de avaliação e assim perde-se muito a concretude que auxiliou a escola a criar uma série de procedimentos considerados relevantes por ela. Entrar nessa nova concepção de avaliação equivale a viver na "corda bamba", e os critérios levantados refletiam esta situação.

Além das atitudes manifestadas no cotidiano da escola pelas professoras da mudança, que evidenciaram que, ao se pensar num processo de avaliação, a perspectiva do diagnóstico da situação dos alunos assim como do trabalho do professor é a mais forte, há uma ocasião de decisão mais arriscada: colocar em outras mãos um aluno que vem de uma perspectiva "construtivista".

Nesse momento, tive condição de observar que, além das questões específicas sobre ortografia, leitura e escrita já relatadas em capítulos anteriores, algumas questões tornaram-se também relevantes:

- O tempo : qual era o tempo de cada aluno?
- Quais as dificuldades específicas de cada um?
- O aluno dava conta de re-considerar suas dificuldades?
- O aluno conseguia fazer quais elaborações?
- A manifestação aparente do conhecimento era a manifestação do real nível de elaboração?

As professoras lidavam com a provisoriedade e a flexibilidade do processo e do nível de conhecimento não porque algum teórico assim determinara, mas porque vivenciavam situações em que, numa determinada época de desenvolvimento, os alunos demonstravam desempenhos diferenciados. A observação deste desempenho era realizada em situações diversas: com ou sem a intervenção da professora, no grupo de alunos ou individualmente, num determinado momento do processo ou em outro.

Constatados diversos produtos, em diferentes momentos do processo, tornava-se difícil para as professoras acreditar nos critérios tradicionalmente praticados pela escola.

A diferença entre os grupos de professoras tornava-se maior porque, quando as professoras resistentes não ousavam experimentar diferentes situações de avaliação, também não descobriam outras facetas de seus alunos e, por não as descobrirem, não acreditavam nelas, e por isto não ousavam. Era um círculo vicioso que determinava diferenças bem grandes no nível de mudança de concepções entre os grupos.

Dentre os critérios de avaliação listados pelo grupo de mudança, idade e anos de repetência também eram questões a serem consideradas. Além disso, foram surgindo outras reflexões:

"Você considera não só o desenvolvimento e o empenho, a responsabilidade, o envolvimento ... só que nós da primeira série é que pensamos nestas questões, a segunda não pensa nisto... se formos fechar a proposta de aprovação de alguns casos tem que ser a nível de organização, se for passar a bola prá frente, não vai dar." (Er/s/m)

O grupo da mudança se debatia entre a divergência de concepções e as diferenças de organização na escola, alegando que a aprovação de alguns casos resolveria o problema de "consciência" - ou seja, seria respeitado o processo de construção do aluno -, mas, sendo o grupo resistente maior, **"tem outra medida formal, a gente não pode desconsiderar, a gente está dentro de uma escola formal."** Houve um momento do trabalho em que a certeza sobre os critérios não convencionais, já citados neste capítulo, auxiliou o grupo de mudança na tomada de decisões sobre aprovação, gerando confrontos bem maiores entre os grupos. Tinha havido uma época de maior radicalização, o que predisusera os grupos a um confronto mais explícito, não só entre as professoras de diferentes posturas como entre professoras resistentes e alunos vindos das primeiras séries.

No momento da pesquisa, os grupos já haviam passado por esse acirramento dos critérios e das atitudes, e encontravam-se em processo de negociação ou reconsideração, ou melhor, as professoras "construtivistas", mesmo tendo clareza dos critérios não convencionais, já discutiam e consideravam os entraves institucionais, e o grupo "resistente" explicitava seus critérios novamente, sem maiores alterações neles.

4.3 - ELABORANDO ESTRATÉGIAS

Como forma de garantir a implementação de novas formas de trabalho e de avaliação, é necessário que os professores criem algumas alternativas que geralmente alteram a organização do trabalho escolar.

Segundo relato de professoras do grupo de mudança, houve um momento de tentativa de convencimento do grupo resistente sobre a nova proposta e, a partir da resistência demonstrada, alguns caminhos foram buscados.

Além da discussão coletiva, uma estratégia usada foi a de **"bater de porta em porta, na tentativa de garantir a continuidade do trabalho"**. Não deu certo.

Concluiu-se que, só poderia haver aprovação de alunos segundo os critérios não convencionais se fosse alterada a organização do trabalho escolar.

Uma outra proposta discutida foi a de uma continuidade assumida pela equipe de primeira série, com mudança radical no quadro de professoras: as professoras da primeira série iriam para a segunda, e vice-versa. Isto, porém, implicava em deixar a descoberto a primeira série que, vindo de um pré-escolar da mesma escola, que também desenvolvia uma proposta construtivista, encontraria resistência e descontinuidade na primeira série. Outro problema é que essa alternativa modificaria bastante a organização, implicando em relações de poder com a supervisão de segunda série, que, ao tomar conhecimento da alternativa, alegou **"não ter competência para trabalhar com a equipe de professoras do grupo da mudança"**. Outra consequência dessa alternativa seria alterar a rigidez na qual os professores trabalham na maioria das escolas: raras vezes ocorrem mudanças nas equipes de segunda, terceira e quarta séries.

Uma outra solução buscada foi o acompanhamento de turmas específicas de segunda série por professoras dessa série que já trabalhavam com a proposta construtivista. Esta solução, porém, só poderia ser adotada em pequena escala, sobretudo porque algumas turmas de segunda série funcionavam em outros turnos. Naquelas condições de trabalho, muitas professoras que poderiam prosseguir com suas turmas não podiam mudar de turno, por desempenharem uma segunda jornada de trabalho em outras escolas. Por outro lado, cada vez que uma professora fizesse isto, abriria uma vaga na primeira série, onde só queriam ficar as professoras que por opção ou forçadamente se encontravam nesse lugar.

Debatendo-se com uma organização do trabalho bastante cristalizada, as alterações possíveis voltaram-se para o próprio grupo de mudança. A perspectiva de pensar a aprovação/avaliação de forma coletiva foi uma opção possível levantada. No momento de decisão, optou-se pela avaliação coletiva dos casos, que buscou envolver todos os profissionais que tinham tido contato com os alunos analisados: regente, supervisora, orientadora, bibliotecária, professora recuperadora.

Dessa forma, presenciei discussões ricas, advindas das diferentes visões do mesmo aluno, que, apesar de alterarem de forma mínima os impasses criados pela organização do trabalho escolar, evidenciaram o germe de uma prática coletiva diferenciada da existente na maioria das escolas.

4.4 - AVALIAÇÃO: PROBLEMAS DO "CONSTRUTIVISMO"?

"Se o aluno vai ter que enfrentar isto pelo resto da vida para conseguir trabalho, então por que não começa a enfrentar isto já?" (Er/s/m)

Um fato bastante elucidativo das contradições dos processos de avaliação foi relatado neste capítulo: mesmo numa perspectiva "tradicional", às vezes, há a necessidade de aprovação que não preenche plenamente os critérios estabelecidos. No momento de decisão geralmente são considerados os anos de repetência dos alunos que, mesmo com leitura ainda lenta e problemas de ortografia, já não conseguem progredir numa primeira série. Sendo esta uma prática relativamente comum, e aceita, por que os alunos vindos de uma proposta construtivista encontravam tanta resistência?

Segundo relato de uma professora de segunda série que assumira turma vinda de uma perspectiva "tradicional", os alunos não tinham tido tempo de ver determinadas "dificuldades" (geralmente ortográficas), pois não fora esgotada a cartilha. A proposta foi então de que ela trabalhasse dois meses as "dificuldades", após os quais veio a cobrança do cumprimento do programa de segunda série.

Quando os alunos que fizeram a 1ª série numa perspectiva "construtivista" são aprovados, não há uma prescrição sobre o que fazer, pois considera-se que o programa de segunda série deveria ser a continuidade dos processos de aquisição de leitura e escrita, ou seja, não é possível determinar condições especiais de trabalho, que, de certa forma, selariam um "contrato" entre as professoras. Se o problema não está claramente definido como sendo dos alunos, parece que o peso do trabalho da professora da segunda série torna-se maior. Seria este mais um motivo da resistência?

Voltando à análise das práticas tradicionais, professoras em processo de mudança que trabalhavam havia muitos anos com alfabetização relataram que sempre tinha havido divergência de opiniões sobre o desempenho dos alunos, nos momentos de decisão sobre aprovação, e observaram:

"O problema da avaliação da alfabetização não é só uma questão do construtivismo. O construtivismo ajuda a criar mais motivos ainda. Isso acontece independente da teoria. Todo ano é assim."
(El/p/m)

Essas professoras também alegaram que leitura e escrita parecem pesar mais na primeira série e que, sendo a segunda série apenas o aprimoramento das aquisições, por que o aluno teria que repetir só a primeira série? Não poderiam ser feitas tentativas também na segunda, considerando que o peso da reprovação faz com que vários alunos desistam da escola?

Voltando às discussões do grupo construtivista, podemos perceber que, apesar das críticas ao sistema seletivo, que com seus procedimentos de avaliação reafirma e legitima a teoria dos dons naturais, as professoras da escola pesquisada analisavam o dilema de avaliar e medir: ao avaliar o aluno perante o seu próprio progresso descobria-se um crescimento muito grande, mas medi-lo era compará-lo a outros parâmetros. A necessidade de formalização da avaliação foi discutida como possibilidade de enfrentamento do aluno com ele mesmo, tendo em vista a forma como a sociedade encontra-se organizada e os desafios que este aluno iria enfrentar.

O texto produzido por uma professora de primeira série sobre avaliação evidencia claramente os dilemas que se colocam para aqueles que mudaram

concepções de aprendizagem, mas continuam dentro de um sistema em que as condições parecem já estar dadas:

"O confronto destas duas avaliações tem que ser feito diariamente. Os alunos devem ser avaliados com as mesmas atividades formais, mas a avaliação individual tem que ser muito valorizada, para que não nos tornemos pessoas injustas com nossos alunos, transformando as suas produções apenas em mecanismos para decisão de resultados, sem respeitar sua história de vida."(Dr/p/m)

No decorrer da pesquisa presenciamos conflitos entre as próprias professoras e especialistas do grupo de mudança, no momento da criação de determinadas situações de medida, que inevitavelmente, caminhavam para o estabelecimento de parâmetros.

Quando decidiram medir o desempenho dos alunos em leitura e escrita, não houve como escapar de reflexões sobre as grandes diferenças entre crianças que tinham feito ou não o pré-escolar, e diferenças de desempenho de crianças de outras salas de aula - que tinham possibilidades diferentes de interação com a língua escrita, dependendo de diversos fatores que determinavam os contextos de sala de aula.

No momento de uma avaliação individual de cada aluno parecia haver bastante clareza, como na citação seguinte:

"Igual Juliano, eu vejo que ele melhorou. Então eu acho que se ele melhorou, eu não comparo ele com outra criança. Eu o comparo com ele mesmo."(Li/p/m)

Por outro lado, fazendo previsões sobre as decisões a serem tomadas ao final do ano, uma professora observou:

"Então é isso que está me deixando assim, porque eu acho que infelizmente você acaba tendo que comparar, porque no final do ano vai ter uma medida só... é que a gente faz uma coisa e depois faz outra... O que adiantou tudo o que eu fiz?" (Dr/p/m)

SOARES (1983) considera os processos de avaliação vigentes na escola como mantenedores e legitimadores das desigualdades sociais, e discute os vários mecanismos criados pela escola, entre eles, o momento explícito dos exames ou a adaptação do ensino às diferenças individuais e culturais, que evidencia um processo de subescolarização mais sutil. Discutindo a pretensa neutralidade dos processos de avaliação, analisa a questão da medida:

"... a avaliação supõe reduzir toda a situação escolar, socialmente determinada, a uma relação objetiva entre o estudante e o conhecimento, julgando assim ocultar todos os demais fatores que atuam nessa relação. Medindo, na verdade, os resultados dos processos de socialização, a avaliação declara estar medindo o mérito, e atribui a responsabilidade dos resultados obtidos aos atributos do estudante... ou aos atributos do professor..." (p.51)

As professoras da escola pesquisada questionavam a medida que se dava a partir dos exames, e demonstravam ter uma perspectiva teórico-prática diferente, a este respeito. Parecia estar claro, também, que a mudança objetivava alterar a qualidade do processo de alfabetização, numa tentativa de evitar a sub-escolarização ou o abandono dos alunos, após anos de repetência. As professoras ditas tradicionais, mesmo não explicitando claramente a questão da qualidade ou tendo outros critérios, também buscavam essa qualidade. Mesmo assim, os riscos de que a avaliação cumprisse a função ideológica descrita por SOARES estavam presentes. Isto tende a se tornar mais grave ainda, se pensarmos que uma clientela de classe média baixa vem deixando a escola privada e buscando as escolas públicas, criando ou reforçando parâmetros mais altos de avaliação.

Considerando os diferentes pressupostos epistemológicos que vem determinando as formas de avaliação vigentes nas escolas, verifica-se que procedimentos advindos de uma perspectiva objetivista marcam uma forte tendência para medidas. Segundo FRANCO (1990), o modelo objetivista:

"Fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associação de elementos parciais, os quais, desde que somados e interligados tem, em tese, condições de explicar o todo." (p.65)

No caso da alfabetização, por mais tradicional que seja um trabalho, não há como radicalizar em termos de avaliação: os alunos, às vezes, surpreendem o professor com um desempenho inesperado em leitura e escrita, e mesmo considerando-se só a perspectiva do produto, a arbitrariedade ou "objetividade" do professor é permanentemente questionada.

Por outro lado, outros pressupostos epistemológicos também informam algumas práticas de avaliação e a matriz subjetivista pode ser um outro risco. Segundo ainda FRANCO (1990):

"Enquanto, no modelo positivista, a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo subjetivista, a preocupação volta-se, também, para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o subjetivo, de penetrar na "caixa preta" dos processos cognitivos." (p.65)

Também a matriz subjetivista encontra barreiras para instalar-se na perspectiva tradicional, devido à materialidade observável no produto da alfabetização: o aluno "le ou não le", "escreve ou não escreve". Por outro lado, poderíamos considerar que uma perspectiva "construtivista ingênua" corre o risco de enquadrar-se neste segundo modelo. Analisando as discussões e atitudes das professoras pertencentes ao grupo de mudança, na escola pesquisada, verifica-se que o objetivismo, baseado em procedimentos de mensuração, não parecia estar presente enquanto opção. Por outro lado, o subjetivismo, que poderia estar contido em algumas afirmações sobre diferenças individuais, era relativizado ao se considerar as reflexões sobre o contexto no qual a escola está inserida. Parecia haver, no conflito sobre avaliação, mais que um

"objetivismo subjetivista" ou um "subjetivismo objetivista", o que ocorria era uma reflexão sobre o caráter sócio-histórico da avaliação.

LUCKESI (1986), ao discutir sobre o autoritarismo presente na avaliação assim como algumas possibilidades de sua transformação, propõe os conceitos de avaliação com função classificatória e com função diagnóstica:

"a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão, passa a ter uma função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado." (p.49)

Analisando as práticas de avaliação da escola pesquisada, percebi que, mesmo numa perspectiva tradicional, que é marcadamente classificatória, algumas exceções eram criadas em função da avaliação da alfabetização.

O grupo de mudança utilizava a avaliação com função diagnóstica, em grande parte. Dessa forma, a produção dos alunos era analisada para tomada de decisões sobre o trabalho. Esta postura alcançava a sala de aula, na forma de procedimentos de auto-avaliação feita pelos alunos, ou de discussão coletiva sobre os processos de avaliação com os próprios alunos.

Enquanto a possibilidade de tomada de decisões sobre novos rumos do trabalho encontrava-se no campo de poder do grupo de mudança, a tendência era marcadamente diagnóstica, mas quando se tratava de passar para outras mãos os rumos do trabalho de alfabetização, ou seja, de passar os alunos para o grupo resistente, a avaliação com caráter classificatório voltava à tona.

Analisando o "beco sem saída" no qual encontravam-se as professoras ao discutir procedimentos de avaliação, podemos concluir que, mesmo tendo consciência das desigualdades sociais, culturais e econômicas que levam às desigualdades de oportunidades escolares, é complicado resolver problemas de avaliação, na escola, que é apenas mais uma das instâncias de um sistema mais amplo. O comportamento das professoras é contraditório ou seria contraditória a realidade na qual a escola está inserida? A fala abaixo é bem ilustrativa deste impasse:

"Aí nós vamos cair numa questão estrutural. Tem jeito de resolver isto a nível da escola, do jeito que ela está organizada? Nós vamos cair numa questão que vai além de nós, eu acho que é aí que está o furo do trabalho."(Er/.s/m)

Esta constatação parece dar um caráter pessimista às mudanças pretendidas, não fossem outras alterações que ocorreram no bojo destas contradições. Além da avaliação do desempenho do aluno, outras avaliações se fizeram presentes: a do trabalho da equipe de professoras e a própria avaliação da escola; nestes níveis, foram possíveis algumas transformações.

É interessante observar que o construtivismo buscado como meio para se chegar a uma finalidade - a melhoria do trabalho de alfabetização das camadas populares - não era a principal causa dos conflitos e problemas observados na escola,

apesar de ter feito emergir mais claramente as contradições. A mitificação da teoria construtivista, "garantidora de mudanças" ou "causadora dos problemas na qualidade de alfabetização", para o grupo de mudança e de resistência, respectivamente, parece ter dado lugar a uma forma diferente de pensar a problemática da alfabetização e sua avaliação, no momento em que se encontrava a escola pesquisada.

PARTE II

MUDANÇA E RESISTÊNCIA À MUDANÇA:

RELAÇÕES E PRÁTICAS

Capítulo V

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO

Nas últimas décadas, no campo da pesquisa em educação, assistimos a um processo de discussão sobre a escola pública que tem dois temas recorrentes: a homogeneização da escola e o caráter de denúncia à sua prática.

Com relação à homogeneização, a escola vem sendo analisada como um espaço de trabalho, em que atuam trabalhadores de ensino em geral, e que reproduz em seu interior as relações de produção do sistema capitalista, formando, assim, os futuros trabalhadores. Foi bastante longa e, às vezes, até pouco esclarecedora a discussão da escola pelo "princípio da correspondência", que, segundo SILVA (1990), pode ser definido da seguinte forma:

"Para Bowles e Gintis, por exemplo, a questão de como observar a reprodução se deduz diretamente de seu princípio da correspondência. Constituem evidências do processo de reprodução via educação todas aquelas instâncias da vida escolar que mimetizam a vida no trabalho." (p.160)

A observação da REPRODUÇÃO, nestes termos, pode ter deixado fora de discussão as singularidades da instituição escolar, com suas contradições, impasses e processos de luta.

Na tentativa de explicitar melhor como ocorriam na escola os processos de disciplinarização, hierarquia, fragmentação, entre outros, o olhar dos pesquisadores e teóricos esteve meio ENVIADO para a analogia escola/fábrica. Sem dúvida este olhar foi fundamental, e fez parte de um processo histórico, social e político no campo das análises e no movimento do conhecimento sobre a escola, mas causou um certo imobilismo no setor educacional. Quando a escola pública tornou-se objeto de pesquisa para verificação empírica dos processos de fragmentação, hierarquização e disciplinarização, entre outros, a denúncia acabou recaindo em grande parte sobre ela mesma. Hoje, é comum ouvirmos os próprios empresários da escola privada "defenderem" a qualidade do trabalho no ensino público, e pesquisas empíricas não faltam para referendar a suposição de que a qualidade do trabalho é baixíssima na escola pública.

Por estar no campo de uma prática social dentro das escolas, e por ser também determinada pelo MOVIMENTO no campo das ciências sociais, cuja tendência é uma volta ao micro, dirigi meu olhar para processos outros, que ainda não foram muito discutidos, mas que possibilitam um outro tipo de entendimento sobre a escola pública. Podemos falar da escola pública, dos trabalhadores de ensino, de clientela escolar de forma generalizada?

Tome-se a escola pública em que realizei a pesquisa: escola de periferia, localizada às margens da BR 262, no bairro Gorduras. Construção padronizada, pertencente à Rede Municipal de Belo Horizonte - como tantas outras. Trabalhadoras - com exceção do vigia - que tem os mesmos salários de todas as demais da rede, fazem jornada dupla de trabalho, são em sua maioria arrimo de família, filiadas ao mesmo sindicato. Que clientela se encontra aí? Filhos de trabalhadores, de desempregados, biscateiros, pequenos comerciantes, migrantes.

Esta escola tem em sua história vários pontos em comum com tantas outras, sendo um deles o alto ÍNDICE de repetência nas primeiras séries, com uma agravante: seu índice era um dos maiores da rede municipal de ensino.

Na época da pesquisa, encontrei algumas surpresas no portão de entrada. Já era comum, na ÉPOCA da matrícula, a falsificação de endereços de diversas crianças, na tentativa de conquistar vaga naquela escola. A clientela demonstrava intenção, escolha e algum conhecimento do que se passava dentro de seus muros.

Ao entrar na "caixa preta" - expressão que representa bem um espaço pouco conhecido - foi interessante focalizar o olhar em determinados processos ou em determinadas categorias que já conhecia, como divisão e condições de trabalho, mecanismos de controle e desqualificação, numa perspectiva diferente. Numa outra ótica, iria tentar perceber a dinâmica desses processos. Como eles se construía? Eram iguais para todos? Que representações e novas identidades estavam sendo criadas no coletivo? Como vinha se constituindo a cultura escolar? Até que ponto alguns mecanismos eram formais e não reais?

Na tentativa de fazer um estudo exploratório sobre a organização do trabalho escolar, numa escola que se diferenciava das outras, mas que também era determinada pelas mesmas condições do contexto histórico, social, econômico, político e cultural, fiz o exercício ou o jogo da heterogeneidade e da homogeneidade. Por homogeneidade entendo os mecanismos cotidianos que tendem a reafirmar determinada ordem ou modos de funcionamento da cultura escolar (PENIN, 1989). Por heterogeneidade, entendo outras formas de conduta e de categorização do real, que surgem em oposição ao já estabelecido; ou seja, as mudanças.

O espaço da escola pública diferencia-se bastante do de outras instituições não ligadas ao Estado. Apesar de parecer presa a regras, portarias, medidas e normas dos órgãos de controle, há também uma flexibilidade razoável que escapa ao controle dos órgãos centrais e também de seus usuários. Não há como negar que existem normas escolares que geralmente são cumpridas à risca: número de dias letivos, horários, formas de avaliação, matrícula, entre outras. Mas existe uma dimensão do trabalho escolar que escapa ao previsto.

Se considerarmos que o processo de trabalho da escola e mesmo o seu produto parecem carecer de "base material", mesmo para quem tem claras as suas finalidades, muitas coisas que se passam dentro de seus muros (práticas) e fora deles (seus produtos), são de difícil verificação.

Por mais que se imponham normas e prescrições, entre o pensar e o realizar há uma grande diferença. A escola possui certa autonomia para o realizar. Esta questão

torna-se bastante séria, quando consideramos que pode facilmente ocorrer uma autonomia do não-compromisso. (Quando se fala hoje, nos movimentos de resistência dos trabalhadores de ensino, é necessário considerar e discutir os diferentes significados da resistência, em educação, e quantas vezes ela se identifica com um descompromisso).

Por outro lado, uma relativa autonomia abre um leque de possibilidades para a implementação de propostas alternativas de trabalho. O nível mais flexível de possibilidades é a sala de aula: o professor é quem possui o "maior" grau de autonomia. Dessa forma, tanto para a implementação de propostas progressistas, como para a manutenção de propostas conservadoras é no espaço de sala de aula que o processo se concretiza, inicialmente.

De outro modo, temos que analisar onde a autonomia do professor encontra seus limites, ou até onde a autonomia de um professor ou de outro garante mudanças mais globais nos processos e nos produtos de trabalho.

Na escola que investigamos, o grupo da mudança possuía objetivos práticos e bem palpáveis. Apesar de sua proposta estar no bojo de um projeto maior de transformação da sociedade, das relações de trabalho e da qualidade do ensino para as crianças das camadas populares, existia um nível de alcance concreto: redução do índice de reprovação na primeira série. O espaço da heterogeneidade se fez presente, quando se descobriu que, por alternativas tradicionais, grande parte dos alunos não aprendia a ler e escrever.

Neste contexto, a escola buscava diversas alternativas de trabalho, fundamentava-se em diversas teorias, organizava-se diferentemente. Daí a necessidade de enfrentamento de toda uma cultura escolar que pregava a homogeneidade de procedimentos, processos, formas de avaliação e de trabalho.

Abordarei, neste capítulo, alguns itens relativos à organização do trabalho escolar, que considero significativos para elucidar de que forma a mudança se deu e os limites que foi encontrando dentro da instituição.

5.1 - CONDIÇÕES DE TRABALHO: O TEMPO

Para a realização de qualquer proposta coletiva uma questão fundamental é o tempo para se pensar o trabalho. Tempo, no espaço de trabalho, pode ter várias implicações. Algumas escolas tem o tempo de reflexão sobre o trabalho instituído, mas não conseguem realizar uma reflexão mais abrangente que abarque a totalidade do processo educativo. Deixam-se levar por fatores de homogeneização como fragmentação de tarefas e de áreas de conhecimento. Os mecanismos de decomposição do trabalho são bastante freqüentes nas reuniões escolares. Fragmentam-se séries, turmas, conteúdos e funções, nos momentos de discussão.

A escola pesquisada vinha tentando forjar mais alguns momentos coletivos - o que supunha conquista de mais tempo de reflexão - e formas de uso diferenciados desse tempo. à época de pesquisa, era comum nas escolas municipais de dois turnos

o uso de duas horas quinzenais para encontros, mas, na escola observada, fora ainda negociado com os pais, pelo grupo da mudança, que os alunos saíam duas vezes por semana uma hora antes, já que teriam oportunidades de participar de horários de recuperação em outros turnos.

A questão era muito contraditória, pois havia um grupo de professoras que "resistiam" em fazer, nesse tempo conquistado, uma reflexão da prática, tal como proposto pelo grupo da mudança. Até determinado período do ano, ficavam com suas turmas, em recuperação, num dos dias destinados à reunião, participando apenas de uma das reuniões semanais, para planejamento no seu próprio grupo. Da forma como é feito, tradicionalmente, o planejamento na escola, ou seja, planejar o já planejado, seguindo a seqüência de um programa de ensino, uma hora mensal era suficiente ...

As relações ganharam uma dinâmica diferente quando se levantou a possibilidade de o conjunto do turno participar dos novos horários de reunião criados pelo grupo da mudança. Pude perceber, a partir daí, comportamentos extremamente "incoerentes", considerando o que era manifesto. Mesmo com a chance de participação, raras foram as vezes em que essa se deu de forma efetiva. Aquele tempo conquistado servia para diversos fins, que fugiam à perspectiva do coletivo. Era a velha rotinização das tarefas que surgia: fazer stencils, corrigir exercícios... Chegar meia hora depois e sair meia hora antes era a atitude mais freqüente.

Na verdade, esse grupo de profissionais vinha manifestando sua "resistência", e buscando tempo livre no espaço de trabalho, individualmente ou com finalidades pessoais. A que padrão estariam dando prejuízo? Quem reclamaria pelas perdas dos lucros no processo? Em última instância, esses "ganhos" reverteriam em favor dos filhos da classe trabalhadora que freqüentavam a escola?

Por outro lado, havia o grupo da mudança, majoritário no turno, que preenchia o tempo "sofrendo" por questões de trabalho. Usava o tempo instituído (formal) e até o informal (recreio) para reflexão permanente da prática. Trabalhava com o previsto e com o inusitado, pois a reflexão se dava passo a passo, com o enfrentamento dos problemas do cotidiano da sala de aula, das relações de trabalho e de suas formas de organização enquanto trabalhadores de ensino. Para o grupo da mudança, o tempo corria e não havia tempo suficiente que desse conta de abarcar a práxis. Quem terá perdido ou lucrado com o tempo gasto?

Na escola pesquisada havia trabalhadoras e trabalhadores, tempo e tempo. Tempos tão diferenciados, projetos diversificados. Haveria um tempo de projetos partilhados?

5.2 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO

Ao se fazer uma análise dos processos de desqualificação dos trabalhadores de ensino, são considerados os processos de alienação que se encontram presentes a partir de sua entrada no processo de trabalho.

O professor é obrigado a vender a sua força de trabalho, pois não detém a propriedade dos meios de produção no processo de trabalho; enfrenta mecanismos de burocratização, que implicam numa divisão de trabalho e rotinização de tarefas, não participação nos processos de decisão, e fragmentação crescente, que possibilita um processo alienante em relação ao objeto do trabalho, ou seja, perda do sentido do projeto pedagógico. Assim, nas análises sobre a escola, tem-se procurado fazer uma relação da desqualificação em educação com os processos de desqualificação gerados na fábrica, tomando como paradigma o taylorismo. Nesse processo de análise, insere-se a crítica aos recursos utilizados na educação, como livros didáticos de conteúdos ideológicos reprodutores da ordem estabelecida, que "dão" aulas e decidem pelos professores a perspectiva curricular. Um dos trabalhos que aborda a questão do livro didático é o de FARIA (1987), entre outros.

Outra crítica freqüente se volta para os diferentes mecanismos de disciplinarização de alunos e professores, através de rotinas incorporadas nos processos de socialização da escola.

Nos movimentos sindicais, o crescente rebaixamento de salários e a precariedade das condições de trabalho foram e ainda são dos mais importantes aspectos denunciados.

Uma outra discussão que se faz é a da expropriação do saber do professor pelos especialistas de educação. Cabe, neste ponto, comentar que, sendo um trabalhador de ensino como todos os outros, e formado nas mesmas escolas, este profissional, mais que um gestor com baixo nível de poder, também é um expropriado. Seu controle, às vezes, é mais formal que real.

Determinada por projetos políticos, sociais e econômicos dos diferentes momentos, a escola enfrenta ainda, dois importantes fatores: a presença nela cada vez maior dos filhos da classe trabalhadora e "não-trabalhadora", e as questões que vem sendo colocadas a partir da expectativa dessa classe com relação à escolarização.

É difícil ignorar que a escola que aí está carece de qualificação para trabalhar não só a questão da transmissão/produção de conhecimentos, como também para forjar processos alternativos de atendimento à demanda, traduzidos em projetos factíveis de transformação da escola e de seus conteúdos.

Na definição de um projeto de escola que retrate as expectativas da classe trabalhadora, há que se buscar uma competência coletiva para a realização de questões básicas como a alfabetização ou de questões mais abrangentes como a da mudança de relações dos alunos e dos professores entre si e das relações com o conhecimento e com o trabalho. Discutir mudanças de relações exige considerar que a escola se organiza em função de determinados saberes essenciais. Como produzir "saberes" e apropriar-se deles, sem se mudar também as relações? é necessário que seja feita uma conjugação desses fatores, ou corre-se o risco de polarizações.

A forma com que a escola pesquisada tentou resolver a conjugação dos fatores mencionados acima deu-se em torno da proposta de alfabetização, que é palpável, concreta e passível de avaliação entre os diversos profissionais, ou seja, apresenta uma certa materialidade.

O eixo fundamental da proposta era uma nova relação com o conhecimento do aluno e dos profissionais da escola. Na tentativa de "escutar" os processos de aprendizagem, mais que determinar processos de ensino, um grupo de professoras e uma especialista se colocaram a descoberto, investindo numa proposta "construtivista".

Despojadas de grande parte de suas certezas, supervisora, professoras regentes e bibliotecária investiram em sua re-qualificação. Desta forma, surgiram relações de autores associados, onde todos "controlavam" todos, pois o projeto coletivo de alfabetização era o parâmetro concreto.

É necessário explicitar que não foi só a mudança em relação ao conhecimento que possibilitou a mudança de relações, que estão determinadas por diferentes fatores. Um fator essencial é o modo como a escola se organiza. Quando algumas formas de trabalho são colocadas em cheque, não há como escapar de uma reorganização dos processos de trabalho e de suas relações. Na escola pesquisada, estas mudanças ocorreram com determinado grupo de professoras e especialista.

Na trajetória de busca de soluções, pude observar mecanismos de recomposição dos processos antes fragmentados. Nos espaços coletivos, surgiram propostas revertedoras de uma certa fragmentação. Em termos concretos, um dado relevante foi a relação que as professoras estabeleciam com o trabalho, fora da sala de aula. Os avanços e retrocessos eram divididos, a trajetória de cada sala tornava-se pública nos corredores, recreios e reuniões.

A avaliação se fazia em torno dos progressos dos alunos e das competências necessárias aos diversos profissionais, no seu conjunto. Era um processo de ida e volta, pois avaliava-se o ensino e o processo do aluno ao mesmo tempo. Se os "erros" dos alunos eram retomados como forma de verificação de seus processos e não só de seu produto, as relações em sala de aula se davam de forma prazerosa e não autoritária.

Tomando as rédeas do coletivo, professoras propunham, negociavam sobre quem ia fazer o que, quando, onde e em que condições, tendo em vista as finalidades sociais de sua proposta de mudança. Dessa forma, é necessário explicitar como se concretizavam algumas mudanças na organização do trabalho de alfabetização, na escola pesquisada.

5.2.1 - A - Processos de enturmação e distribuição de professoras

Tradicionalmente, a escola criou um mecanismo de enturmação baseado em parâmetros de rendimento, aferidos por testes, que são aplicados no momento de ingresso das crianças na instituição. A partir dos resultados as turmas são separadas em níveis, havendo uma forte divisão entre "quem sabe" e "quem não sabe". A situação se torna mais grave quando, após o diagnóstico, ocorre o processo de distribuição: das professoras, das salas, do conhecimento.

Para as crianças das camadas populares, que são julgadas a partir de parâmetros das camadas privilegiadas, não há "prontidão" para a alfabetização.

Conseqüentemente, o saber que levaria à alfabetização é, muitas vezes, sonogado, pois trabalha-se um período preparatório baseado em concepções mecanicistas, no qual a escrita nunca está presente. Certas classes especiais ficam "anos" à espera da prontidão.

Um outro processo muito freqüente nas escolas é o de entregar as classes mais "fracas" e as "especiais" às últimas professoras que chegam à escola, e que são inexperientes em alfabetização. O círculo da reprodução se fecha. O fracasso é inevitável.

Baseado em outra concepção sobre os processos de conhecimento, o grupo de mudança da escola pesquisada trabalhava com turmas heterogêneas, muitas vindas do pré-escolar que a escola criara, acompanhadas pela mesma professora.

A forma de escolha das professoras se dava por rodízio, com preferência pela professora mais experiente e qualificada para as turmas que apresentavam maior dificuldade.

A distribuição do conhecimento sobre a escrita ou mesmo a produção do conhecimento sobre a escrita ocorria a partir do primeiro contato das crianças com a escola, numa relação dialética entre a construção do conhecimento das profissionais da escola e construção dos alunos, sobre esse assunto.

O trabalho com classes heterogêneas, que são a contramarcha dos processos de homogeneização da escola, trouxe vários desafios, obrigando a uma reorganização da sala de aula ou à criação de "pedagogias diferenciadas". Os tipos de organização criados permitiam algumas possibilidades de interação das crianças entre si, com a professora e com os diversos saberes, que circulavam pelo espaço escolar de forma mais rica. No grupo resistente, mantinha-se a organização das turmas em classes "homogêneas" através da classificação fundada no desempenho e distribuía-se o conhecimento a partir dessa classificação.

5.2.2 - B - Recursos didáticos

Por um longo período a escola vem trabalhando a alfabetização com um único recurso: a cartilha. Desnecessário é dizer que não é garantindo este recurso que a escola dará conta de realizar sua tarefa de alfabetização de uma forma mais ampla.

Por outro lado, há escolas que conseguem outros recursos, mas não conseguem utilizá-los competentemente: conhecemos vários relatos sobre escolas que "trancam" as bibliotecas porque os livros tem que ser "preservados".

Na escola observada, era a concepção sobre o que fazer com os recursos disponíveis que determinava o uso: literatura, jornal, revistas, bilhetes, cartas e propagandas dividiam a supremacia com o livro didático.

Outro recurso que ganhou grande significado foi o livro técnico para o trabalho de qualificação das professoras. Este material tinha presença constante na escola, através de profissionais que faziam cursos superiores e utilizavam ou o acervo das bibliotecas de suas faculdades, ou exemplares comprados por algumas professoras, ou

cópias xerografadas conseguidas no sindicato. Estratégias de busca de teorias necessárias à melhor qualificação eram permanentemente criadas: o livro técnico tinha espaço garantido e ganhava supremacia frente aos manuais didáticos. (A denúncia da falta de recursos nas escolas públicas sempre está presente quando se discute a qualidade do trabalho, de certa forma, isto leva a uma reificação do recurso que, apesar de ser importante, não garante, por si, a qualidade do trabalho. é necessário, acima de tudo, que o professor saiba quando, por que, como e para que o recurso material deve ser utilizado).

O grupo resistente continuava baseando-se nas orientações contidas no livro didático e nas prescrições vindas da supervisão. O livro técnico, para esse grupo, representava "o estudo", não sendo incorporado em seu processo de qualificação.

5.2.3 - C - Processos de recuperação de alunos

Um processo efetivo de recuperação de alunos na escola deveria envolver todos os profissionais. A forma como a escola normalmente se organiza não possibilita o real aproveitamento das estratégias institucionalizadas, para os alunos com maiores dificuldades.

O grupo da mudança, na escola pesquisada, utilizava processos regulamentados pela Secretaria Municipal, mas criava outras alternativas. Além de manter uma professora recuperadora em outro turno, todas as professoras se envolviam com as dificuldades das turmas e buscavam estratégias: a supervisora, orientadora, a professora encarregada da biblioteca e a professora de Educação Física participavam ativamente. Na época da observação, a professora "de biblioteca" sugeriu que a supervisora, a orientadora, a eventual e as professoras denominadas especializadas (Biblioteca, Artes e Educação Física) e que, portanto, não possuíam uma sala de aula específica, "adotassem" (em seu horário de trabalho) um grupo de alunos com dificuldades de leitura e escrita. é interessante salientar que todas as profissionais que estavam "fora da sala de aula" já trabalhavam com os alunos de forma integrada com várias tentativas de não-fragmentação.

Esta proposta de "adotar" foi mais uma estratégia, que mostrou que um determinado compromisso levava os profissionais a repensarem, constantemente, seus processos de trabalho. A flexibilidade da organização refletia uma certa autonomia e o compromisso dos educadores com seu projeto político-pedagógico. O grupo resistente contentava-se com a forma de assistência pedagógica existente.

5.2.4 - D - Reuniões de professoras

O processo de reflexão gerado pela mudança de concepção sobre educação exige momentos coletivos formalizados e autonomia dos profissionais com relação ao uso do tempo.

Existem escolas na rede municipal que utilizam o tempo para "planejamento" ou para "reuniões administrativas", às vezes prevalecendo as do segundo tipo. O mesmo procedimento era utilizado na escola pesquisada, pelos profissionais que não tinham aderido à mudança.

Conquistando um tempo de duas horas semanais, o grupo da mudança utilizava-o para reuniões de estudo e discussão da prática. O grupo não via motivos para reuniões setorizadas: questões administrativas e de planejamento permeavam a discussão maior que se fazia. A própria direção da escola é que "pedia permissão" ao grupo para utilizar alguma parte de seu tempo de reunião, quando necessário.

5.2.5 - E - Formação de professores: outras alternativas

Normalmente, a formação de professores é pensada de forma fragmentada por pessoas que já se acostumaram a uma ordem estabelecida e aos modos de funcionamento dessa formação. A maioria dos professores e especialistas, geralmente, a consideram de maneira formal: é através de cursos dados pelas secretarias, "reciclagem" (quando vem alguém de fora ou da própria escola, para trabalhar determinado assunto) ou aulas de "demonstração", que a expectativa de formação é criada. Parece que os momentos de formação encontram-se bastante definidos na rotina e no imaginário da maioria das professoras.

O grupo da mudança parecia ter uma concepção de formação como processo permanente e, além de discussões nas reuniões na escola e fora dela (com outras escolas) e dos cursos, havia também um outro processo que vinha se instalando de maneira informal: a ida de professoras - principalmente as menos experientes - às salas de outras professoras, para assistirem a aulas e discutirem, posteriormente, o observado.

Conviviam na escola diferentes concepções e modos de enfrentamento da questão da formação, e talvez tenha sido por isso que a participação do grupo resistente "deixava" de acontecer quando os dois grupos se reuniam.

5.3 - IMPASSES NA MUDANÇA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Não tive a intenção de trabalhar todos os aspectos da organização do trabalho escolar, mas sim de ilustrar, com algumas formas heterogêneas, o espaço homogêneo da escola. Foi também por isso que não descrevi detalhadamente as formas de organização do trabalho do grupo resistente de forma muito explícita, pois ao descrever as formas alternativas de organização procurei fazê-lo tendo em vista os parâmetros de uma outra ordem, de outro modo de organização que muitos trabalhos já analisaram.

Em meio a uma mudança bastante radical, ocorreram contradições geradas pelas grandes diferenciações que se faziam no interior da escola, e que se refletiam na prática de seus profissionais. Novamente retomamos o jogo que dá movimento às

relações e à organização do trabalho. Fora do projeto de alfabetização, a escola pesquisada encontrava-se fragmentada, apesar dos momentos de grande enfrentamento entre os grupos de mudança e de resistência. No próprio turno de trabalho havia um grupo que ainda não tinha enfrentado questões que já se colocavam claramente para o grupo da mudança, em termos do produto e dos processos de trabalho. Apesar de todos os embates, a construção de um projeto coletivo de transformação ainda não se constituía necessidade para muitos.

No outro turno da escola pesquisada, alguns grupos se organizavam, ainda de forma fragmentada. Alianças eram buscadas com o primeiro turno, mas de forma meio desarticulada.

Uma questão relevante a ser colocada é que algumas professoras, por mais autonomia que tenham na sala de aula, não conseguem articular mudanças de organização do trabalho escolar. Precisam de pessoas que estejam fora da sala de aula, que tenham algum poder de decisão na hierarquia escolar e que ainda tenham projetos parecidos.

Neste contexto, houve a emergência de um grupo de "vanguarda", que definiu, de certa forma, uma direção para o processo de mudança. Este grupo se legitimou dentro e fora da escola, para conseguir uma certa hegemonia, e articulou-se com outros grupos de escolas que desenvolviam experiências alternativas, buscando interlocutores também no sindicato e nas universidades. Numa análise do próprio grupo de mudança, percebemos uma certa diferenciação. Certas pessoas exerciam maior liderança, demonstravam um domínio da linguagem e do conhecimento, nos processos de interação. Novas hierarquias foram surgindo. O quadro de mudanças revelou-se instável e surpreendente em alguns pontos; previsível e reproduzível em outros. É necessário analisar até que ponto as hierarquias eram permanentes e as autoridades auto-delegadas, para avaliar a qualidade da transformação buscada. Colocar os que "pensam" no lugar dos que "não pensam" seria a alternativa histórica para o presente momento da escola pública?

5.4 - COTIDIANO: HÁBITOS, REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

Ao penetrarmos no espaço escolar, percebemos como são fortes os fatores de formação da cotidianidade, isto é, existe uma cultura escolar construída socialmente e que impõe a fragmentação e a hierarquização.

É interessante constatar como o **habitus** (na concepção de BOURDIEU: o conjunto de disposições duráveis e não conscientes, adquiridas no interior de uma estrutura) determina as formas de representação do processo educativo e das práticas dos sujeitos.

Uma questão perturbadora - e isto não quer dizer que não esteja prevista num campo de lutas - dentro do campo escolar, como em qualquer outro é a diferença.

Para discutir a questão da diferença, seria interessante ressaltar alguns pontos em comum entre as trabalhadoras das

Escolas de primeira à quarta série: são mulheres que dependem de seus empregos para o sustento da casa; geralmente não escolheram a profissão que tem, e trazem todo um processo de socialização que se traduz, na escola, em grande parte, pela consideração do trabalho como uma questão doméstica, que deve ser aliado ao domínio de algumas técnicas padronizadas.

No doméstico podemos incluir também as relações de autoridade/afetividade, mãe/filhos, a preponderância da intuição sobre o conhecimento e uma certa falta de autonomia nas decisões.

No entanto, por mais determinadas que sejam essas mulheres pelos processos de socialização, ou seja, pelo doméstico, alguns desafios se colocam e um deles é a própria sobrevivência. É crescente o processo de participação na discussão das questões salariais nas escolas de primeira à quarta série - e isso pode mais uma vez ser comprovado na escola pesquisada. Na perspectiva de luta de classes, isso já significa um grande avanço, hoje. Mas ainda resta uma grande distância entre a luta salarial e a luta pedagógica, para a maioria das professoras.

Por isso, outros problemas que deveriam causar estranheza no cotidiano da escola, como: a permanência do fracasso das camadas populares, as formas de organização do trabalho, o absenteísmo, o autoritarismo, a ausência de um projeto político de transformação, não são reconhecidos. Mas não poderia ser diferente, se considerarmos que o **habitus** é um processo inconsciente, e independente de vontades individuais. As práticas sociais dos sujeitos, assim determinadas, legitimam as representações de que o trabalho realizado sob determinadas condições é o possível e necessário.

Daí que as representações também vão constituindo os sujeitos nos processos de interação dentro das escolas. É relevante constatar que o que causa estranheza para uns, às vezes não causa estranheza para outros e novas representações vão sendo criadas.

Representações freqüentes, na escola, são as de que **"a culpa do fracasso é do aluno"**, que **"professora de primeira série é coitadinha, pois fica parada na mesma coisa a vida inteira, não cresce em conteúdo"**, que **"o ensino é uma técnica"**.

Foi exatamente contra essas representações que o grupo da mudança se organizou. Partiu em busca de conhecimentos que possibilitassem algumas alterações em suas práticas.

De ato solitário, a prática de alfabetização transformou-se em ato coletivo, de relações domésticas com o trabalho, passou-se aos conceitos de "competência" e "profissionalismo". As "coitadinhas" ganharam espaços nas universidades, nos sindicatos... Sendo o projeto de alfabetização um processo de luta em várias frentes, foram surgindo relações de poder, o concebido e o vivido se misturavam porque a prática era cheia de imprevistos e surpresas.

No processo de legitimação de novas formas de trabalho havia aspectos homogeneizantes: necessidade do grupo de apropriar-se de uma outra linguagem, busca de coerência teórica das idéias e de coesão entre as pessoas, levando à formação de um verdadeiro "gueto" para fazer frente à oposição.

Mas a prática era flexível, dinâmica. Espaços do formal e do informal se confundiam. Um exemplo disso era a reflexão sobre o trabalho que se fazia na porta das salas e nos horários de recreio, pelo grupo da mudança, fato que mostrava grande diferenciação, pois as professoras da resistência sempre falavam de marido, filhos, "focacas", compras, etc., nesses momentos.

"Nossa, aquele povo só fala de trabalho!", diziam professoras do grupo de resistência.

"Sim, aquela turma só sabe fofocar e falar de filho e de marido.", criticavam professoras do grupo da mudança.

Em determinado momento de uma reunião em que se discutia a permanência de uma parcela de fracasso numa turma de primeira série, apesar de todos os esforços de transformação, uma professora chorou. O grupo da mudança se emocionou e se angustiou com ela.

Na saída, algumas **professoras** da mudança comentaram:

-"Não sei por que professora tem que ser tão maternalista".

Ou:

- "Não acho que é maternalismo, é profissionalismo e compromisso"

Ou ainda:

- "Mas, não podemos negar que somos mulheres..."

Heterogeneidade dentro da homogeneidade, e vice-versa. *"Ambigüidade... entre profissionalismo e proletarização"*, como analisa ENGUITA (1991). Esses foram processos que pude observar dentro da escola pesquisada. Nesse jogo é que identidades coletivas foram sendo construídas ou destruídas; é que foram surgindo projetos de transformação ou de reprodução.

Não podemos nos esquecer de que a escola é determinada por questões estruturais e que mudanças em seu interior são limitadas, mas a partir do conhecimento do que na realidade ela é, de como vem sendo construída a cultura escolar (com embates entre uma ordem estabelecida e outra que tenta se estabelecer)

ou seja, dos processos de mediação entre atores e estrutura, é que entenderemos os limites e possibilidades de algum projeto político de transformação.

Capítulo VI

LINGUAGEM, INTERAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

*"E onde queres o sim e o não, talvez
Onde vês eu não vislumbro razão
Onde queres o lobo eu sou o irmão
E onde queres cowboy eu sou chinês
Há bruta flor do querer
Há bruta flor, bruta flor*

*Encontrar a mais justa adequação
Tudo métrica e rima e nunca dor
Mas a vida é real e de viés (...)"*

O querer (Caetano Veloso)

Neste capítulo pretendo levantar algumas questões referentes à linguagem e sua relação com a mudança ou resistência na instituição escolar. Procurei analisar alguns discursos de profissionais da escola e as situações de enunciação nos diversos momentos em que estes discursos foram veiculados, assim como as formas que foram tomando no processo de mudança ou resistência nas escolas, à luz de algumas categorias como **habitus**, **mercado lingüístico** e **campo** de Bourdieu; **limitações** e **proibições do discurso** de Foucault, **formações imaginárias** de Pecheux, e **teoria da enunciação** de Bakhtin.

Como forma de reconstituir os processos de formação desses discursos (que já se encontravam instalados na escola pesquisada no momento da observação) trabalharei numa perspectiva, de certa forma, diacrônica, possível de ser resgatada por dispormos de registros e observações feitos anteriormente à realização da pesquisa, em certos momentos de formação do discurso do grupo da mudança.

Finalmente, tentarei analisar o que o discurso do grupo da mudança representa para o próprio grupo que o enuncia e para o grupo resistente.

6.1 - A RESISTÊNCIA A UM CERTO TIPO DE DISCURSO, NA ESCOLA

A escola é uma instituição determinada por condições objetivas da sociedade como um todo, ao mesmo tempo em que tem uma ordem estabelecida e um modo de funcionamento que possibilitam e reforçam determinadas formas de dominação. Pode-se dizer que há, no espaço escolar, determinadas formas de organização e funcionamento que o caracterizam como "campo escolar". Trabalhando as contribuições de Bourdieu para a sociologia da educação, MARTINS (1990) define o seu conceito de campo da seguinte forma:

"Segundo ele (Bourdieu) o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. é característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si, no seu interior." (p. 66)

Mesmo sabendo que o "campo escolar" abriga disputas e hierarquias "previsíveis" como regras do jogo para os seus participantes, determinadas formas de transformação que ameaçam sua ordem e seus modos de funcionamento tendem a provocar situações que, analisadas, proporcionam uma visão mais realista do alcance dos movimentos de "contramarcha" dentro da escola.

Para analisar os avanços e retrocessos de uma proposta alternativa em alfabetização numa escola pública, não há como deixar de se avaliar o que permeia a relação entre os profissionais, dentro desta instituição. Na área das relações, a linguagem ocupa um lugar fundamental, por possibilitar a objetivação de determinadas posições e por interferir em representações que os sujeitos fazem sobre os outros e sobre si mesmos.

Os profissionais da escola atuam dentro de um determinado **habitus**, definido por BOURDIEU (1983B) como:

"aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável, sob a forma de disposições permanentes." (p. 105)

No quadro bem vasto do "habitus pedagógico", que representa todo o conjunto de disposições permanentes e não intencionais que estruturam o comportamento das pessoas que trabalham na escola, é interessante notar como o "habitus lingüístico" se configura e tem grande peso nas relações e interações das professoras. No **mercado lingüístico** que se instaura dentro da escola, existem certas regras de aceitabilidade que condicionam a formação de preços dos discursos.

No trabalho desenvolvido na escola pesquisada, assim como em outras que desenvolviam um certo tipo de proposta alternativa, ocorriam diferenças fundamentais entre as práticas e os discursos de grupos distintos, que poderiam ser classificados de favoráveis à mudança e resistentes à mudança. O grupo envolvido na proposta

alternativa de alfabetização, que, inicialmente, se baseou no construtivismo presente nos trabalhos de Emília Ferreiro, detinha um discurso teórico sobre a sua prática, manifestando, nos momentos de confronto dentro da escola, maior organização, e uma fala bem teórica, se comparada com a normalmente usada nas escolas. O grupo se apropriou de um saber específico que o restante da escola não detinha, ou seja, um **capital lingüístico**, que se fez ouvir fora da escola ou entre as pessoas que se aglutinaram em torno de um novo corpo de idéias e práticas, ou melhor, fazia-se ouvir para outro **mercado**, que não o da própria escola. Sendo, porém, a escola um lugar antes de reprodução que de produção, não existe aceitação para esse tipo de linguagem que, aos olhos de muitos, não é própria da instituição. Isto nos lembra a questão da proibição do discurso trabalhada por FOULCAULT (1971):

"Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstancia." (p.1)

O discurso que questiona a ordem estabelecida e, ao mesmo tempo, tem um certo caráter de cientificidade próprio dos meios acadêmicos, após sofrer certa proibição ("**quem são vocês para nos falar deste jeito?**"), sofre também uma rejeição, pois parece estar fora do lugar ("**estão falando disso no lugar errado**").

Como a linguagem e o discurso revelam relações de desejo e de poder, é necessário entender o que pode ter ocorrido nas situações de interação dentro da escola, entre as professoras.

PECHEUX (1990) faz considerações sobre o que permeia uma situação discursiva que, mais que uma transmissão de informações, é uma situação de "efeito de sentido" entre os interlocutores:

"O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representação destas situações)." (p.82)

Numa situação de reunião entre professoras e especialistas com propostas e posturas diferentes, ocorriam várias reações que, se pudessem ser mais explicitadas, poderiam ser representadas pelas professoras da seguinte forma, se A fosse o componente do grupo da mudança e B fosse um dos elementos do grupo resistente, considerando as formações imaginárias de B:

"Quem é esta professora que ocupa o lugar de supervisora neste momento, e tem uma fala diferente da minha?"

ou

"Se esta professora fala como um técnico, será que mudou de lado? Quem é esta que me fala assim?"

ou

"Como esta professora consegue falar nesta linguagem que não é a nossa?"

Num contexto em que os lugares que os sujeitos ocupavam não estavam claramente definidos no campo da linguagem, e em que a relação estabelecida acabava se constituindo não em professora versus supervisora, mas em professoras que tinham aderido à mudança versus professoras que não tinham aderido à mudança, essas "falas" expressariam a surpresa das resistentes, ao constatar que suas **formações imaginárias** já não acompanhavam os fatos que naquele momento se apresentavam e que eram objetivados via discurso.

Provavelmente existia, ainda, algumas professoras que, em suas **formações imaginárias**, não chegavam a refletir sobre o tipo novo de linguagem do grupo da mudança, não entendendo nem mesmo que tipo de pensar era aquele.

No contexto discursivo, estas formações imaginárias podem ter pesado no sentido de uma interação negativa, ou seja, de rejeição a um discurso teórico - que introduzira um novo tipo de linguagem na escola - que, apesar de ser respeitado enquanto discurso "competente", gerava pouco movimento e mudança de posturas, ao ser enunciado. A rejeição se tornava patente na própria postura física de professoras resistentes, evidenciada pelas piscadelas, riso, sono, cabeça baixa na carteira, conversas paralelas. Algumas reações oscilavam, também, entre a agressividade e o silêncio e recusa em participar.

6.2 - COMO O NOVO DISCURSO FOI SE CONFIGURANDO

Para chegar ao ponto de um confronto, tal como o que foi descrito anteriormente, houve um processo de mudança que foi se constituindo antes mesmo que se formassem os grupos.

A questão do acesso a novos campos de conhecimento, nas condições em que se encontra a escola pública hoje, ainda é bastante complicada. Se o profissional procura resolver as questões imediatas de sua prática, perde-se em manuais e livros que versam sobre técnicas de ensino, mas não tratam de questões teóricas mais profundas que informam determinadas práticas.

A mudança de discurso e de práticas de alguns profissionais de escolas da rede municipal e da escola pesquisada veio da necessidade de resolver questões imediatas também. O construtivismo apresentado por Emília Ferreiro trouxe consigo uma mudança de paradigma e a possibilidade de mudanças práticas.

É interessante salientar que a linguagem mais científica usada nos textos sobre o assunto foi motivo de dificuldades, inicialmente. Porém, de certa forma, este desafio foi sendo vencido e pouco a pouco a palavra "teoria" começou a ser usada, freqüentemente, pelas professoras envolvidas na proposta.

Se o estudo teórico não tivesse possibilitado grandes mudanças na prática da sala de aula, talvez não ocorresse a necessidade de um aprofundamento cada vez maior nesta nova linguagem; porém, a mudança na prática veio trazendo a necessidade de um conjunto de teorias que foram chegando aos poucos. Esse conjunto de procedimentos gerou uma acumulação de "capital científico" que,

inicialmente não alterou muito as regras de funcionamento do "campo escolar", visto que esse capital não representava ameaças ao seu funcionamento, ou seja, era um capital do "campo científico".

Com a necessidade de anunciar possibilidades novas para o trabalho com alfabetização, o grupo da mudança da escola pesquisada e de outras que trilhavam caminhos parecidos passou a se interessar pela socialização das experiências bem sucedidas, dentro de cada escola.

Naquele momento inicial, o discurso das professoras se destacava mais por questões práticas que trazia, e o conhecimento teórico assimilado não era tão manifesto, havendo, nas situações de enunciação, uma interação mais positiva com os demais profissionais da escola. Mas este movimento não se deu de forma isolada. Por ser um movimento social, determinado pelas condições objetivas da produção científica e das questões políticas colocadas por esta produção e pelo contexto social, ocorreram mudanças significativas em outras escolas. Dessa forma foi se configurando um discurso mais organizado e sistematizado, que já não era o discurso de determinada escola, mas de algumas escolas da rede municipal. Sua linguagem passou a ter certas características próprias do "campo científico" como: vocabulário técnico; modos de categorização mais formais; alusão à pesquisa mais que à prática; enfim, um discurso que se diferenciava bastante dos discursos enunciados nas escolas, a despeito de ter a intenção de atingir a todas as professoras. O discurso enunciado pelo grupo da mudança era um discurso cujo interlocutor era quem estava buscando mais explicar por que as coisas eram como eram, e não só o de quem procurava o que fazer na sala de aula.

O discurso da escola sempre foi mais pragmático; o discurso científico sempre esteve bastante ausente dela. Para analisar como outras formas discursivas foram se insinuando no grupo da mudança é relevante buscar uma visão de como a participação em outro campo, no caso, o "científico", foi interferindo na constituição de novas regras dentro desse grupo. Era como se houvesse dois campos: o escolar e o científico, que se definiam por características diferenciadas e específicas, mas ao mesmo tempo possuindo certas invariâncias como relações de poder, hierarquias, alianças e confrontos, que davam possibilidades de que pessoas de campos diferentes jogassem, em termos, o mesmo jogo.

Pela necessidade de encontros e seminários e mesmo pelo compromisso dos profissionais envolvidos na proposta "construtivista" com a reflexão do grupo, novas teorias foram sendo buscadas, alterando de forma significativa os discursos, que se tornaram cada vez mais teóricos, exigindo, também, todo um aprendizado de como falar em público e preparar-se para possíveis debates.

Naquele momento, a referência foi o grupo de escolas que desenvolviam propostas alternativas de alfabetização, que dava força aos profissionais envolvidas e falava a mesma linguagem. Ao mesmo tempo, as professoras e especialistas dessas propostas alternativas se diferenciavam do conjunto da escola, produzindo discursos orais e escritos para seminários e encontros e ocupando lugares sociais de "maior prestígio" na Secretaria, no Sindicato, na Universidade e noutras escolas.

Pode-se dizer que este grupo passou a veicular teorias que são produzidas no campo da pesquisa, ao mesmo tempo em que reproduzia e redimensionava os discursos científicos face aos impasses da realidade.

Por passar a ocupar lugares sociais diferentes e a fazer um discurso também diferente, este grupo servia de referência para outros grupos, fora da escola, e atingiu outro tipo de mercado. Dessa forma, quem foram seus interlocutores? Conforme observa BAKHTIN (1988):

"a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (p.113)

Se a forma de se estabelecer uma ponte entre os profissionais supostamente semelhantes era a prática, e o discurso se tornou mais teórico, como ficou a interação? Se a palavra em si não produziu significado, mas valeu pelo que representava, qual terá sido o território comum? A palavra do grupo da mudança esteve carregada de significados que representavam, para o grupo resistente da escola, que atuava segundo determinado "habitus lingüístico", outras instituições e outras instâncias, ou seja, Secretaria, Universidade, entre outras, e não a prática do dia-a-dia, por mais que o grupo da mudança tentasse mostrar o contrário. Por isto, não havia possibilidade de se unificar o **mercado** para este novo tipo de linguagem, na escola pública, na forma como esta se encontrava, pois:

"Existe mercado lingüístico sempre que alguém produz um discurso para receptores capazes de avaliá-lo, de apreciá-lo e de dar-lhe um preço." (BOURDIEU,1983A, p.96)

E o discurso "ideal" para a escola pública, ou seja, o que tem **mercado**, não é o discurso científico, com tudo que este representa e com todo o seu ritual. Por isso, um discurso que tem determinadas características que proporcionam a sua aceitabilidade em outro campo, no caso, o científico, como o novo discurso veiculado, encontra sérias barreiras no mercado escolar, em que as leis de formação de preços não são as mesmas do campo da produção científica.

Por outro lado, e contraditoriamente, no próprio campo científico, encontram-se restrições a esse novo tipo de produção, que não é considerada suficientemente científica para circular no campo da pesquisa - onde são necessários certo reconhecimento, legitimidade e consagração que atribuam a determinados sujeitos o bem simbólico, que é a autoridade científica - e não é tão "prática" para que possa circular no campo escolar. Como salienta FOUCAULT (1971), ao tratar de certos procedimentos que permitem o controle do discurso:

"Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências, ou se não estiver, desde o início, qualificado para fazê-lo." (p. 13)

Isto não significa que o grupo da mudança "deveria" identificar-se ou não com algumas dessas instâncias (campo escolar ou campo científico), mas o entendimento

destas questões possibilita o desvelamento das contradições a que esteve sujeito o grupo de mudança, nas situações de interação.

6.3 - QUEM SE RECONHECEU NO NOVO DISCURSO DAS PROFESSORAS?

Ao tentar analisar o movimento de resistência ou adesão das profissionais da escola pública à reflexão mais teórica sobre a prática, é relevante observar de que forma aconteceram as interações entre as diversas profissionais, nas diversas situações de enunciação em que um discurso mais científico foi veiculado. Para isto analisaremos, inicialmente, três eventos que, ocorreram fora do espaço de interlocução da escola pesquisada.

Durante a realização do I Seminário "Psicogênese da Alfabetização" da Rede Municipal de Belo Horizonte, realizado em 1989, que foi organizado por professoras e especialistas da escola pesquisada, juntamente com outras escolas que passavam pelos mesmos problemas e "descobertas", foi observada uma certa perplexidade no auditório, após os relatos e palestras feitas por professoras, especialistas e diretoras, sendo comum as dúvidas: "será que estas pessoas são professoras de **primeira série**?" ou "elas não devem trabalhar com crianças da camada popular" ou "nas escolas onde trabalham, não deve haver a falta de recursos de nossas escolas".

Numa situação de enunciação como a de um Seminário, além de questões de linguagem, ainda há todo um cenário que possibilita uma relação assimétrica do auditório formado de **professoras e especialistas**, com **professoras e especialistas** palestristas que se sentam num outro plano, falam com uma certa desenvoltura ao microfone, organizam sozinhas um seminário para toda a rede, enfrentando, de certa forma, a própria Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, apesar de várias professoras não se reconhecerem naquele novo grupo, houve uma grande interação na ocasião dos debates, que parece ter sido possibilitada pelo fato de o evento ter sido organizado por escolas e não pela Secretaria.

O significado do evento, para as professoras do grupo da mudança, constituiu-se como abertura de outras possibilidades de participação e de interlocução, mas ao mesmo tempo pode ter servido para a construção de representações - principalmente no campo da linguagem - para o grupo resistente e para o próprio grupo de mudança.

Uma outra situação de interação ocorreu na ocasião do Encontro promovido pelo Mestrado em Educação da FAE/UFMG, para apresentação e discussão de dissertações já defendidas sobre o tema "alfabetização"; onde o mesmo grupo, por questões de organização, acabou representando em grande parte a Rede Municipal de BH, nos debates, e houve uma reação de alguns participantes, professoras da rede, que não se reconheceram naquele grupo de debatedores. Naquela oportunidade, a imprensa relatou, em matéria sobre o encontro, feita a partir de consulta a algumas professoras do auditório: "**Estava presente ali a nata da rede municipal**".

O que pode ter diferenciado este grupo de professoras do conjunto dos outros profissionais participantes do evento? Parece-nos que, tendo uma prática social diferente das demais, as professoras que tem um outro nível de organização, também percebem de forma diferente a realidade, o que se manifesta, e é determinado, também, por uma forma diferente de se relacionar com a linguagem.

Outra situação de interação que merece ser analisada foi a de um relato feito por representantes da escola pesquisada e de outras escolas do grupo, no II Congresso de Política Educacional, promovido pelo SUTE (Sindicato único dos Trabalhadores de Ensino), em junho de 1990, que contou com a participação de educadores de todos os graus de ensino. Naquela ocasião, a fala do grupo pode ter representado, muito acentuadamente, o nível de organização a que pode chegar um grupo de trabalhadores do ensino e o sentido político da mudança da prática e do discurso de professores alfabetizadores. O debate demonstrou uma relação de maior identificação de linguagem e ideologia entre o auditório e o grupo, que tinha uma prática social parecida como referência. Quando tentamos nos remeter ao discurso do grupo dentro das escolas, onde a relação foi se tornando tão assimétrica no campo da linguagem e da prática, a ponto de cada grupo se calar frente ao outro, e só interagir positivamente com parceiros de prática social parecida, constatamos que professoras e especialistas, supostamente da mesma classe social e da mesma categoria profissional, não interagem em diversas situações de comunicação. A nova linguagem, caracterizada por um outro nível de organização, de cientificidade e de mudança, criou outras representações no imaginário das professoras resistentes, e também originou outras relações de poder.

6.4 - SOBRE O JOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA OU SOBRE A SUPREMACIA DA TEORIA NO DISCURSO SOBRE A PRÁTICA

O grupo de escolas que desenvolvia uma prática "construtivista" estava em permanente construção de sua prática social e de seu próprio discurso. A construção se dava, fundamentalmente, a partir dos impasses da teoria e prática e da relação entre as profissionais da escola.

Se no momento da pesquisa já encontramos o grupo da mudança da escola pesquisada com um discurso menos radical, não podemos dizer o mesmo se analisarmos os processos históricos de formação desse discurso.

No processo de mudança houve um momento em que foi fundamental investir muito em teoria para que a prática fosse alterada. De um pólo excessivamente técnico e imediatista foi-se para um pólo mais abstrato e teórico. O interessante é que no início de um processo de mudança - principalmente quando este envolve mudança de paradigmas - há fortes probabilidades de justificação teórica da prática, o que não ocorre quando algumas formas de pensar e atuar já estão incorporadas como **habitus**. Sendo assim, a justificativa da prática pela teoria foi marcante nos discursos.

Uma questão que merece destaque no processo de construção de uma prática "construtivista" foi o de nomear como "teoria" todas as formas de reflexão que foram surgindo, por oposição a "métodos", que era o que estava sendo "combatido". Naquele momento histórico a "teoria" teve um papel significativo para as pessoas que aderiram à mudança.

Houve, também, muita dificuldade de ingressar numa reflexão/linguagem teórica, mas este processo parece ter sido bem rico, porque foi pesado e repesado junto com a prática. Para ilustrar, pensamos ser relevante a fala de uma professora de primeira série, com formação de segundo grau, de uma das escolas que também participavam da mudança:

"As teorias quando estudadas e interiorizadas sofrem transformações de acordo com a interpretação de cada um. Em resumo: elas modificam e são modificadas, não na sua essência como um produto científico, mas na sua aplicabilidade..."

Para cada um, as teorias irão intervir de forma diferente, levando em conta o professor (que é quem irá usar destas teorias em forma de prática, quando colocadas em atividades) e do aluno que será um receptor ativo desta prática teórica, alterando-a.

... Me vejo tão teórica e desejo ardentemente relatar a minha prática, mas elas estão tão interligadas, que é impossível falar de uma sem tocar na outra..."

Um discurso como este, que retratava, naquele momento histórico, o movimento dialético entre teoria e prática percebido pela professora, é bastante elucidativo do momento vivido. Por outro lado, uma reflexão como esta pode parecer puramente especulativa ou mesmo retórica, para profissionais da escola que, por diversas determinações, não viveram uma trajetória dessa natureza.

Com uma nova percepção da realidade, as professoras da proposta "construtivista" além de terem alguns fundamentos teóricos para sua fala, incorporaram de maneira bem clara a própria palavra "teoria" que, salvo raras exceções, não fazia parte do vocabulário veiculado na escola.

Dessa forma, parece ter havido, ao mesmo tempo, uma incorporação e uma reificação das questões teóricas, que se manifestaram na forma e conteúdo do discurso das professoras. A própria denominação do grupo da mudança pelo grupo resistente passou a ser, na escola pesquisada, **"as meninas da teoria"**.

As professoras estarão "autorizadas" a fazer este novo discurso? O que confere legitimidade ao emissor que utiliza uma linguagem "diferente" perante as colegas da escola?

Uma linguagem, como a que foi surgindo ficava a meio caminho, pois não era "científica" nem era "prática". Não representava o discurso da maioria na escola e nem o dos intelectuais da universidade.

Pela forma com que foi se constituindo este novo tipo de linguagem na escola, a distancia entre o discurso e o aprofundamento teórico dos dois grupos ficava cada vez maior. Constatamos, também, pela nossa experiência de formação na rede municipal, que para algumas escolas que pretendiam ingressar numa proposta alternativa esta fase "teórica" que trazia em si uma linguagem "difícil", foi motivo de desistência, para muitos.

6.5 - COMO O GRUPO DA MUDANÇA DA ESCOLA PESQUISADA FOI PERCEBENDO O DISCURSO

"Se a gente está enturmado, conversando, a gente tem uma conversa mais sadia, sei lá. E o pessoal, eles já ficam mais reservados. Eles tem medo da gente. A gente conversa normalmente, às vezes, mas não é a mesma coisa. Não é a mesma relação. Eu não sei te definir o que que é, sabe? Porque é uma coisa difícil da gente analisar, mas existe diferença." (Al/p/m)

"A linguagem não mudou, eu acho que o que muda na gente é a postura, é o tanto que a gente estudou. Hoje em dia, sim, a gente pode conversar em mais termos técnicos que elas não iriam entender muita coisa, mas no início não, não teria tanta diferença. Elas estão percebendo que a gente está falando de um modo mais claro." (It/p/m)

As professoras e especialistas do grupo de mudança foram produzindo e incorporando discursos com características próprias e bastante diferenciadas de um discurso que falava mais sobre prescrições, sobre operacionalizações práticas, sobre assuntos "domésticos". As condições de produção do novo discurso já foram relatadas, mas seria relevante considerar que, em sua formação, a relação com o conhecimento - que foi, em grande parte, buscado nos meios acadêmicos - é que foi determinante. A fala abaixo indica como o grupo da mudança foi "seduzido" a participar de um campo científico, mesmo que a participação ficasse restrita à situação de consumidores:

"que existe um embebedamento da coisa, então, você chega num ponto em que você vive numa situação de êxtase com o conhecimento, que isso te impede de fazer uma leitura fora dele. Você está numa situação, tão senhora de si daquela sensação, que isso te impede de ver as coisas." (Er/s/m)

Esse "embebedamento", se, em um determinado momento, pode ser considerado como uma situação provisória, indica também uma forma de engendramento e de incorporação de novas linguagens, que, incorporadas, aparecem no imaginário de quem as enuncia como a "ideal", a "competente".

Considerando a necessidade de legitimação dessa linguagem "mais competente", que supõe a unificação do mercado lingüístico, pode-se analisar o que ocorreu no grupo da mudança como um certo mecanismo de dominação pela linguagem. Analisando os mecanismos como os de legitimação e dominação, através da língua padrão, BOURDIEU (1983A) considera:

"Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências." (p.166)

A definição de determinado tipo de linguagem, assim como determinadas formas de condução em diferentes situações, podem ser evidenciadas em algumas expressões do grupo da mudança, que deixam entrever como o **habitus** lingüístico passou a determinar representações sobre o grupo resistente: "**conversa mais sadia**", "**discurso vanguardista e avançado**", "**não iriam entender muita coisa**" ou "**elas tem medo da gente**".

Se essa situação parece discriminatória e excludente, o grupo da mudança continuava insistindo na participação das pessoas resistentes. Essa incorporação de um novo discurso, que também trouxe em si uma "sedução" pela linguagem científica, não atingiu a todas. Não eram, igualmente, todas as pessoas do grupo da mudança que falavam com a mesma frequência ou incorporavam, de forma homogênea, outra linguagem. Mas, a cada dia, chegavam outros adeptos, que se caracterizavam por jogar as mesmas regras do jogo: saber falar, saber calar e saber aproveitar as oportunidades de enunciação ou contato com textos científicos, para iniciação nessa nova linguagem. Ou melhor, essas pessoas sabiam estar sendo "beneficiadas" nas situações de interação com a linguagem científica, que possibilitava a sua inserção num outro campo, e a produção de um outro discurso. Talvez, inconscientemente, soubessem estar tendo a possibilidade de acumulação de bens simbólicos do campo científico.

Uma linguagem específica do grupo de mudança parecia já ter se constituído e já incorporada - como **habitus** - representava para muitas professoras uma linguagem "normal". Mas esta sensação de que a linguagem não fora alterada, ou mesmo o comportamento de alterá-la para torná-la mais clara para as professoras do grupo resistente, não resolvia o problema da interação, pois, sabemos que além do que era enunciado pelas professoras que tinham incorporado um outro discurso, existiam diversos significados ou formações imaginárias que se entrecruzavam.

Quando analisamos o fenômeno da linguagem cruzando certas representações que foram criadas "grupo que fala bem" ou certas atitudes sedimentadas "grupo que sempre fala de trabalho" a própria importância da teoria veiculada pelo discurso pode ser relativizada: se existem dificuldades advindas de um vocabulário específico, também existem outras barreiras como conseguir ou não conseguir entrar no assunto, mesmo que em alguns momentos não esteja sendo usado nenhum vocabulário "especial".

Uma questão aparentemente simples como falar da prática - o que o grupo da mudança pensava estar fazendo cada vez que se reunia - ganhava conotações

diferentes para aqueles que não participavam da construção histórica "do discurso de falar coletivamente da prática". Conforme a liderança do grupo de mudança:

"a briga era pessoal, não era só de trabalho, embora fosse o nosso discurso que falasse: "olha, justifiquem a prática de vocês". Mas não adiantava a gente falar isso. Isso era um discurso que não fazia parte da linguagem delas. Elas nem davam conta de fazer isso e as poucas tentativas que elas tinham de sobrevivência era, inclusive, apontar os furos do trabalho da gente."
(Er/s/m)

Dessa forma, percebemos que a palavra **justificar** é que carrega todo o significado da "competência" ou da "incompetência" para se lidar com o trabalho. O "justificar-se" aplica-se, justamente, ao controle do discurso e do que se pratica. Mesmo quando a prática não acompanhava o discurso, o grupo que expressava e questionava, coletivamente, este próprio discurso ainda foi o da mudança:

"... apesar do nosso discurso parecer vanguardista e avançado, é nosso objetivo analisar, hoje, até que ponto a prática o acompanha." (Er/s/m)

Esta fala foi enunciada num seminário de final de ano, com todos os turnos da escola reunidos. A própria "arrogância" de estar, permanentemente, se expondo ao coletivo da escola se dá na e pela linguagem, e quem não passara por histórias parecidas não tinha coragem de expressar seus questionamentos.

6.6 - COMO O GRUPO RESISTENTE FOI PERCEBENDO A LINGUAGEM

"A Er. tem aquela facilidade de expressão, passa um sentimento maravilhoso, não perde um minuto pensando uma palavra difícil. Ela fala tudo normal, simples, bonito, não pára e tem uma tonalidade de voz maravilhosa, uma sonoridade muito agradável, eu adoro a Er., adoro ouvir ela falar." (Il/p/r)

Pela fala acima, podemos perceber que o discurso enunciado pela liderança do grupo da mudança nem sempre representou o "teórico", o "científico". Para esta professora, que admirava a linguagem da liderança, sobressaíam-se algumas habilidades discursivas como: "Não parar para pensar palavra difícil", "não hesitar", e "ter tonalidade de voz agradável". Parece que o que importava no discurso, para esta professora, era a questão formal e não o conteúdo do que era dito. Foi também por estes requisitos formais que algumas professoras do grupo da mudança se destacaram nos momentos de enunciação observados. Talvez seja por isso que as professoras do grupo resistente admiravam as formas de colocação do discurso, mesmo não concordando com o seu conteúdo.

Se esta admiração ocorreu em alguns momentos de interação com textos "orais", o mesmo não aconteceu com os textos escritos que foram veiculados pelo grupo da mudança. A este respeito, as falas abaixo são elucidativas:

"... aí eu comecei a ler, mas eu não sabia o que era aquilo que estava na minha frente, porque eu não estava entendendo nada. Eu falei: eu não vou mexer com isto não. Eu prefiro ouvir, porque eu não sei nada disso aqui. Eu li, li e não guardei palavra nenhuma do que foi falado ali... nós até começamos a ler, mas não sei se é pelo fato da gente não estar por dentro deste tipo de trabalho , não estar acostumada..." (Os/p/r)

"...tem que ter hábito de leitura. Acho que se eu adquirir este hábito de leitura e começar... é assim, eu gosto de ler muito coisa que tem diálogo, é mais fácil para mim.Estes textos com um tanto de letra na minha frente, me dá preguiça de ler." (Os/p/r)

Neste ponto, caberiam algumas considerações sobre a linguagem científica, que se dirige a outros destinatários. Devido ao tipo de linguagem que veiculam, os textos científicos criam representações sobre quem é ou não é competente. Considerando a fala da professora acima, algumas reflexões sobre quem é o professor da escola pública que poderá estar "lendo" estes textos são bem pertinentes. A respeito da representação que pode estar sendo criada a partir do texto científico, a fala da mesma professora continua nos inquietando:

"... porque elas lêem , né? Eu fico assim... eu não sei falar difícil não, não vou mexer com isto não..."

Parece que havia uma mistura entre a dificuldade de falar, de entender a linguagem dos textos escritos, e de entrosar na linguagem do grupo da mudança, no cotidiano. Essas dificuldades somadas dão a dimensão do grande distanciamento entre os grupos.

6.7 - QUEM SÃO OS INTERLOCUTORES?

Se o grupo constituído pelas professoras da mudança encontrou outros interlocutores no seu turno de trabalho e até fora do espaço escolar, e sua participação ocorreu, em grande parte, pela linguagem, o mesmo não aconteceu com o grupo resistente, que "deixou de falar": não falava nas ocasiões de reuniões formais - exceto quando alguma pergunta era dirigida a ele - não falava nas ocasiões informais,principalmente se os assuntos tratados não faziam parte de seus quadros de referência.

Então, na maioria das vezes, o confronto entre os grupos não se deu pela linguagem:

"é aquele confronto que elas nunca chegam perto de você e falam. Se elas estão fora do grupo, igual a Os. que falou que não estava entendendo as reuniões. Por que que na hora elas não falam? (Li/p/m)

Mas as professoras do grupo resistente comentavam entre si suas formas de considerar a mudança ou a sua participação na escola. Houve um momento em que determinada professora apareceu como porta-voz do grupo resistente:

Eu tenho certeza de que tudo que eu falei elas estavam sentindo. Só que elas não tinham coragem de falar, como eu também nunca tive. Mas quando foi na sexta-feira eu tive coragem e falei." (Os/p/r)

Para chegar ao ponto de enfrentar o grupo e falar, muitas barreiras parecem ter sido quebradas. É interessante relatar como a "ausência" de interlocução, que pode ocorrer quando se perdem os significados comuns, pode ser criada pelas representações sobre a linguagem e sobre os lugares sociais das pessoas que a falam, gerando comportamentos "estranhos". Numa necessidade de buscar ou ensaiar diálogos, uma professora resistente - justamente a porta-voz do grupo - confidenciou:

"Nossa, eu estou te falando que eu chego em casa e converso comigo. Eu converso, euto lavando vasilha, lavando roupa, aí, na mesma hora eu to falando, aí eu passo para o lado de cá e eu é que estou respondendo... eu ensaio, ensaio o mundo para falar, na hora eu não falo nada..." (Os/p/r)

Chega a ser doloroso o depoimento desta professora, que ensaia um diálogo que não se concretiza, que fica na hipotetização do que poderia ser enunciado. A sua coragem de falar parece estar circunscrita ao espaço entre "a que lava vasilha" e "a que lava roupa". Isto significa, também, que o trabalho e principalmente suas relações acompanham a professora e também invadem o universo do doméstico. Por outro lado, este mesmo universo determina as condições de produção de seus discursos, pois esta mesma professora afirma a sua dificuldade em levar qualquer leitura para casa ou participar de algum evento fora do horário de trabalho, por causa dos afazeres domésticos.

6.8 - AS IDENTIDADES QUE SE CONSTROEM NA E PELA LINGUAGEM

"Se Er.falar alguma coisa que Li. não concorda, Li. tem coragem de falar com Er, ela discorda na hora, dá a opinião dela. O que ela pensa ela quer manter. Eb. também é a mesma coisa. Agora,eu tenho certeza que se eu falar alguma coisa e a Er. não concordar com aquilo que eu falar eu vou calar, eu não vou ter coragem de debater com ela. Eu acho que eu não sei falar igual a Er. sabe falar, então..."(Os/p/r)

_ "Toda vida sempre teve reunião aqui e só de você olhar você sabe que a pessoa tá pensando o mesmo que você, tá concordando com você, então a gente dá aquela olhadinha, assim... você é da minha turma também. A El. ainda fala mais, ela tem mais coragem de chegar perto da Er. e falar alguma coisa...ela tem mais coragem do que eu. Ela era mais ou menos da nossa

turma, daquela que pensa em falar e não fala. Mas só que ela fala mais, ela tem mais coragem do que eu..." (Os/p/r)

"A linguagem difere, porque o pessoal fica assim: Ah! porque eu comprei a roupa do fulano, que não sei lá. A conversa da gente é trabalho. A gente também interfere no assunto das outras, mas elas não conseguem chegar no nosso assunto que é trabalho."(It/p/m)

As relações e representações que as professoras criam parecem estar estreitamente ligadas à capacidade de falar - para o grupo resistente - e ao que se fala - para o grupo da mudança. Pela "capacidade" ou "não-capacidade" é que também são construídos os auto-conceitos.

Uma das representações mais fortes no discurso de uma professora resistente foi a de que quem fala tem coragem e se a professora é corajosa, é porque não tem medo de alguma resposta que vá desmontar os seus argumentos. Isso quer dizer que, além das "capacidades" de falar claramente e não hesitar em palavras difíceis, existe outra característica marcante: a coragem.

Ao mesmo tempo, parecia que a representação das resistentes sobre quem falava não se aplicava ao conjunto das professoras da mudança, pois as professoras resistentes reconheciam que não eram todas da mudança que enfrentavam um debate:

"são poucas que sabem falar... são as que tem peito, que falam, mantem aquilo. Se elas não gostarem do negócio elas chegam e falam... eu não tenho coragem..." (Os/p/r)

Por outro lado, esta mesma professora se identifica com as que estão no grupo da mudança e, geralmente, não falam. Parece que o significado do que é compartilhado entre as pessoas da mudança é um pouco relativizado, para as resistentes, em função das possibilidades de fala.

Em um estudo etnográfico feito numa escola pública de São Paulo, CARVALHO (1991) analisa alguns componentes bastante significativos do comportamento das professoras primárias, um deles é a ênfase nas relações pessoais e o outro é o medo:

"O medo (...) adquiria contornos irracionais e ameaçava cristalizar-se como postura diante do mundo. Em alguns momentos o medo paralisava as professoras, deixava o grupo todo na defensiva, especialmente diante de novas propostas ou críticas ao seu trabalho."(p.67)

Analisando a falta de coragem como medo de falar e ser mal interpretada, ou seja, de alterar relações pessoais a partir do que é enunciado, constatamos que este medo, de certa forma, levava a posições de "passividade" perante as discussões e era mais um motivo para que determinados discursos não se concretizassem.

A sensação de "ser burra", de "não ter coragem", mesmo com certas reações de oposição que ocorriam entre as professoras resistentes, parece ter sido reforçada

quando professoras que pareciam ser do grupo das que não falavam - tiveram coragem de entrar para o outro grupo e estudar, enfrentando a linguagem científica.

Pode-se, de certa forma, fazer uma analogia com o comportamento de certos alunos perante a linguagem e a escola, relatado por uma professora do grupo da mudança:

"eu percebia a dificuldade dos meninos, tanto financeira como até de sala mesmo, de menino que nem falava. Tinha um menino que não conversava com ninguém. Ele entrava na sala de cabeça baixa, ia pro lugar dele. Sentava e se você chegasse perto dele, ele ia abaixando a cabeça mais ainda..." (El/p/m)

A mesma linguagem que "oprime" as professoras resistentes pode ser comparada à linguagem da escola e seus modos de funcionamento, que oprime o aluno que não domina essa linguagem.

Por outro lado, houve um certo reconhecimento ou constatação sobre a maior participação dos alunos vindos de uma proposta "construtivista": aqueles alunos estavam demonstrando um desempenho diferente no campo da linguagem - principalmente nos aspectos de argumentação e crítica ao funcionamento da sala de aula. Esta constatação foi feita por professoras "construtivistas", e por professoras resistentes do mesmo turno de trabalho e de outro turno. Provavelmente as linguagens tem uma certa tendência a se reproduzir no trabalho realizado com os alunos. As posições das professoras, com certeza, alteravam a prática do ensino da linguagem nas classes de alfabetização, e a própria representação que os alfabetizados faziam sobre a linguagem.

Quando descreve sua proposta de pedagogia radical, na qual a questão da linguagem é um dos pontos básicos da construção de uma nova prática social, GIROUX (1988) salienta:

"... ela (a pedagogia radical) indica a necessidade de se desenvolver uma teoria de política e cultura que analise o discurso e a expressão, como um equilíbrio continuamente mutável de recursos e práticas na luta para o privilegiamento de formas específicas de qualificação, organização e experientiação da realidade social. O discurso pode ser reconhecido como uma forma de produção cultural que une ação e estrutura, através do modo como as representações públicas e particulares são concretamente organizadas e estruturadas na escola." (p.86)

A prática social concreta das escolas é constituída por uma série de discursos diferentes, que se interpenetram e se confrontam, formando o "texto" do momento histórico vivido. Isso é movimento, criação e ação transformadora, por maiores que sejam as contradições entre os grupos ou dentro de cada grupo, e as relações de poder geradas a partir disso.

Capítulo VII

DAS RELAÇÕES "PESSOAIS" DE TRABALHO ÀS RELAÇÕES COM O TRABALHO

Perceber as relações que os profissionais estabelecem com o seu trabalho, quando este tem por objeto a linguagem escrita, parece dar um caráter de materialidade à análise dos dados, porque leitura e escrita delineiam contornos mais concretos desse trabalho. É também nesta área que existe uma história de investigação mais antiga. Relacionar o trabalho com a linguagem com formas de organização do trabalho escolar entre os professores é embrenhar-se por novos caminhos no campo da pesquisa em alfabetização. Arriscado é perceber e reconstruir a teia de relações que se dão a partir do que é observável, porque temos que ir além desse observável: é pelo avesso, pelo que foi dito/não dito, pelo que fica nos espaços "em branco", que foram sendo construídas certas relações entre os profissionais da escola pesquisada. Correr o risco de desvendar essas relações é também confrontar, permanentemente, nossas representações sobre a mudança e resistência à mudança no cotidiano escolar. A construção destas relações "informais" será objeto de discussão neste capítulo.

7.1 - AS RELAÇÕES "PESSOAIS" DE TRABALHO

"Fiquei com raiva desta teoria, porque foi através dela que mudou o nosso relacionamento aqui dentro da escola. Então, eu não via porque, eu falava assim: gente, um simples trabalho vem influenciar o relacionamento de pessoa, a amizade?... essa aí (a teoria) é a amante do meu marido, eu estou com raiva dessa daí."
(Os/p/r)

Para analisar os processos de resistência à mudança e de mudança, no sentido das relações pessoais, tentarei reconstruir, a partir de falas e ações cotidianas, os universos distintos/comuns, dentro dos quais se deram a percepção e a realização das relações pelos diferentes grupos da escola pesquisada.

No decorrer da pesquisa foi marcante, no discurso das professoras do grupo resistente, a ênfase na importância das relações pessoais no desenvolvimento do trabalho. Parece que as relações com o trabalho eram, em grande parte, determinadas pelas relações pessoais entre as professoras. Em vários momentos, ou em várias falas, aflorou muito mais a questão dos sentimentos do que uma perspectiva de análise das diferentes propostas de trabalho, ou seja: na percepção das professoras resistentes

pareciam misturar-se aspectos de afinidades/não afinidades, gostar/não gostar, com as perspectivas teórico-práticas diferenciadas. A este respeito, é interessante analisar as seguintes falas referentes à liderança do grupo de mudança. Essa liderança era bem significativa para o grupo resistente:

"...no início, a gente achava até chato, porque parecia que gostava mais era só das dela(das professoras de mudança), que nos tratava bem, mais por educação, mas depois não." (Na/p/r)

"...Acho que sempre vai ter coisa para falar, vai ter o lado da Er. e vai ter o nosso lado, acho que é até bom, porque aí acaba com os fantasmas que tem, né?... é porque é uma coisa muito chata, acho que se falar acabam estes grilos, sabe? Aí a Er. pode falar o que magoou, o que ela sentiu..." (Na/p/r)

A primeira fala traduz a análise que o grupo resistente fez do momento da divisão nas relações pessoais; a segunda, que fazia parte da reflexão de um momento posterior, por isto mais distanciado de interferências emocionais mais agudas, parece avançar no sentido de o grupo resistente estar atento aos sentimentos do outro grupo, e o falar tem o significado de esclarecer o que foi sentido. Curiosamente, a liderança do grupo da mudança é que merecia maior atenção do grupo resistente: **"vai ter o lado dela", ela vai falar o que magoou".**

O estabelecimento de ligações entre os sentimentos e sua relação com as diferentes perspectivas teórico-práticas de trabalho existentes na escola não ficou patente no discurso das professoras resistentes. Foram as relações, fortemente carregadas de sentido afetivo, que ganharam relevância.

A construção das relações com base nos sentimentos criou determinados mecanismos de identificação e coesão no grupo resistente, que impediam as professoras de "transitar" entre as diferentes tendências de trabalho. A este respeito, a fala abaixo é bem ilustrativa:

"eu gostaria de aprender, mas como? Se ninguém da minha turma quer, eu vou ficar separada delas?"(Il/p/r)

Seria relevante perguntar: como este sentimento de grupo foi sendo construído na interação entre os grupos ?

Para entender a posição do grupo resistente, será necessário reconstituir também o papel das relações de trabalho no grupo de mudança.

Na tentativa de consolidar uma nova forma de considerar o trabalho em alfabetização, houve uma teia de relações entre as profissionais do grupo de mudança que também passou pelas relações pessoais, mas numa outra perspectiva: foi também a partir do trabalho que se construíram as relações.

A interação verbal parece ser a manifestação mais clara da construção de novas relações. Através da linguagem é que foram trocadas opiniões, angústias e sentimentos sobre o trabalho. Falava-se o tempo todo em trabalho, do prazer e desprazer do trabalho. Esta tipificação das novas relações foi, permanentemente, reforçada pela linguagem, pela conversa diária entre os professores do grupo de mudança. Para BERGER (1985):

"a instituição ocorre sempre que há uma tipificação recíproca das ações individuais por tipos de atores. Dito de maneira diferente, qualquer uma destas tipificações é uma instituição... As tipificações das ações habituais que constituem as ações são sempre partilhadas. São acessíveis a todos os membros do grupo social em questão." (p.79)

Dessa forma, criaram-se comportamentos entre os membros da mudança que, mesmo carregados de afetividade, tinham como elemento central o trabalho. Colocando o trabalho como eixo central das relações, ocorreu uma certa corporificação de novas atitudes sobre esse trabalho, que se evidenciou nas rotinas criadas para que esses novos comportamentos se reproduzissem no cotidiano do grupo da mudança. Isso foi claramente observado no decorrer da pesquisa.

Sobre algumas produções escritas que uma professora mostrou para outra (mais experiente) - fato observado freqüentemente no cotidiano escolar - houve a seguinte manifestação:

"... aqueles textos da gente babar, e ela angustiada. Eu falei: A., pelo amor de Deus! Olha que lindo ! e lia. Aí eu falei: por que você está desse jeito? Tá vendo? A gente é assim, a gente faz, a gente empolga, mas está sempre se cobrando." (Oe/p/m)

Percebemos neste comportamento relações de solidariedade entre as professoras do grupo de mudança. Não foram poucos os momentos em que choraram, coletivamente, por um fracasso inesperado, por alguma abordagem que não dera certo, por pensarem nos limites do papel da escola para certas crianças.

Foi observado que aconteciam relações de solidariedade entre os membros da mudança, que não se davam entre os dois grandes grupos. Por outro lado, nas questões sindicais e, às vezes, pessoais (doenças, problemas familiares, econômicos, etc) os grupos criavam relações de identificação que se desvaneciam quando as relações eram com o trabalho. Isso deve ter ocorrido porque existiam sub-universos distintos, no campo do trabalho.

Tal como no grupo de mudança, também no grupo resistente havia uma relação de trocas que se dava no campo profissional: as professoras planejavam juntas, nas ocasiões formais, executavam o planejamento num nível mais informal, trocando stencils, selecionando determinados conteúdos, e dividindo responsabilidades na preparação das avaliações. Só não dividiam, publicamente, suas preocupações sobre o que faziam.

Nota-se que as representações construídas no processo de mudança impediram determinadas trocas e interações no campo das relações entre os grupos, e estas representações determinaram o significado das relações pessoais. As diferenças parecem estar bem claras: as relações solidárias no grupo de mudança se davam, predominantemente, em função do trabalho, e, no grupo resistente, em função das próprias relações.

Nos momentos de intercâmbio entre os grupos foi possível, de certa forma, delinear aspectos das relações pessoais que foram se constituindo. Historicamente, houve momentos de confrontos mais explícitos, quando o grupo de mudança necessitou levar ao conhecimento de quem não aderira - não participara da história em comum? - as suas perspectivas de trabalho. Naqueles momentos iniciais do processo é que, provavelmente, foram criadas, também, expectativas sobre as relações entre os grupos: será que vão mudar alguma coisa? como reagirão às nossas propostas? como serão as nossas relações?

Analisando os modos de institucionalização, BERGER (1985) observa que podem acontecer problemas de legitimação que fazem com que os estranhos - *"aqueles que não foram devidamente iniciados em seus mistérios"* - sejam impedidos de entrar nos sub-universos. Contraditoriamente, estes estranhos devem ser convencidos a admitir a legitimidade dos mecanismos de legitimação. Isso pode ser conseguido através de propaganda, mistificação e intimidação, entre outros. Dessa forma, a necessidade de radicalização do grupo de mudança que, inicialmente, era o estranho, pode ter produzido a criação de outros estranhos.

"Consolidadas" determinadas posturas de adesão ou não adesão, e criados mecanismos de legitimação para os diferentes grupos, surgiram, mais nitidamente, as tendências de trabalho. Neste momento é que "se esfriaram" as relações ou se constituíram formas diferentes de se considerar o trabalho e as relações neste campo. Para o grupo de mudança, apesar dos ressentimentos, surgiu uma fase de não-provocação ou tolerância à não participação, ao rodízio (forma de revezamento na participação, quando só alguns representantes compareciam) do grupo resistente nos momentos de discussão e ao silêncio. Tornando-se maioria no turno de trabalho, o grupo de mudança tornou-se "mais forte".

Analisando a organização social para a manutenção dos universos, BERGER (1985) trabalha a perspectiva da existência de universos conflitantes, um dos quais, vivendo na *"marginalidade social exprime a falta de integração teórica no universo da sociedade a que pertencem"* (169). Dessa forma, alguns grupos "dissidentes" criam mecanismos de proteção contra a aniquilação, como a criação de sub-sociedades que comungam as mesmas idéias. Isso ocorre no nível mais teórico. Na prática, outro procedimento criado é o da "limitação de todas as relações significativas aos seus companheiros, membros da sub-sociedade" (130). Mesmo que, intencionalmente, o grupo de mudança não tenha colocado ênfase nas relações pessoais, terá sido neste campo, extremamente carregado de carga afetiva, que certos comportamentos de "segregação" ocorreram. Isto pode ter provocado reações parecidas no grupo resistente. As falas abaixo, de um membro do grupo resistente, podem ser ilustrativas dessa questão :

"Então eu acho que o problema meu, da II. e das meninas, era isto, nós sentimos, como a gente não estava naquele trabalho, então era como... então nós vamos ficar na nossa, nós não estamos lá mesmo, então a gente não precisa chegar até lá... Não tive vontade e, pelo fato de não ter entrado porque eu não tive vontade, eu senti que eu fui jogada a escanteio. Acabou. Você e não quer, então você fica por aí e vai quem quer." (Os/p/r)

Como já foi mencionado, no processo de construção das identidades/práticas das professoras do grupo de mudança, a relação com o trabalho era determinante, e em função deste trabalho é que foram sendo construídas relações com a teoria, com a prática, com os outros significativos (pessoas com as quais se tinha maior identificação). Dessa forma, pensar nas relações pessoais era apenas uma das referências- mesmo que na prática as pessoas tenham se agrupado e limitado suas relações aos outros significativos - não a mais relevante. No grupo da mudança algumas pessoas tentaram até fazer uma leitura mais "elaborada" - racional? - do emocional:

"Em determinado momento, pela emoção que a relação entre os grupos envolve, há necessidade de se ignorar o que certas pessoas falam. Em outro momento, com a emoção mais elaborada, surge a necessidade de se ver e ouvir o que não se queria ouvir." (Er/s/m.)

Não tendo participado da construção dos significados particulares do grupo de mudança, o grupo resistente afastou-se e construiu seus significados com base nas relações pessoais: **"estou com raiva desta teoria, pois ela acabou com nossa amizade"**. Dessa forma, foi dado outro lugar à teoria. é como se ela fosse usurpadora do bom relacionamento, ou como se existisse em si, autonomizada do real, da prática de sala de aula. BERGER analisa a questão da reificação, que pode ser aplicada às representações que tem a teoria para o grupo resistente - e também para o grupo da mudança, em menor escala - da seguinte forma:

"A reificação implica que o homem é capaz de esquecer sua própria autoria do mundo humano, e mais, que a dialética entre o homem, o produtor e seus produtos é perdida de vista pela consciência. O mundo reificado é por definição um mundo desumanizado. é sentido pelo homem como uma facticidade estranha, um opus alienum sobre o qual não tem controle, em vez de ser sentido como o opus proprium de sua mesma atividade produtora." (p.123)

O fato de não haver uma liderança que ajudasse a fortificar o grupo resistente, provocando um confronto de forças e relações de poder diferenciadas, gerou um sentimento de menos-valia no grupo de professoras resistentes, que, mesmo tendo, historicamente, toda a instituição "a seu favor", sentia-se renegado - não sabemos em que sentido este sentimento era mais forte: se em função do trabalho, se em função das relações pessoais.

Mesmo com toda a força da divisão dos grupos , o fato de considerar as relações pessoais em primeiro plano não impediu as pessoas do grupo resistente de considerarem a organização do trabalho na escola:

"Então a turminha da Er. descia e ia para a biblioteca e a gente ficava na sala de aula, outras vezes com lg., mas era minoria, pois a lg. reúne mais na época de planejamento, de prova." (Na/p/r)

Considerando as relações pessoais estabelecidas como uma das causas da resistência, aparece outra agravante: tornou-se cada vez maior a distância entre os grupos , advinda da diferença de organização do trabalho escolar, impedindo a retomada da construção de significados comuns. Isto nos leva a refletir sobre certas contradições: numa escola que conseguiu uma certa autonomia na organização de seu trabalho escolar, nem sempre fica garantida a participação de todos os elementos, pois mesmo sabendo de outras possibilidades de organização, alguns permanecem fiéis às formas de uma estrutura anterior. Isto nos leva, também, a refletir sobre o que estaria determinando o surgimento de processos autônomos de organização. Se determinadas mudanças na estrutura ocorrem e t em repercussão diferente para muitos, deve ser também porque cada grupo de trabalhadores tem seus tempos e seus processos de assimilação de outras relações com o trabalho.

Um fato pode ser observado no decorrer da pesquisa : professoras do grupo resistente procuravam a liderança do grupo de mudança para resolver problemas pedagógicos, individualmente. Parecia haver um sentimento de admiração, fundado, talvez, em relações anteriores, que mesmo com toda a divisão, de certa forma permanecia e reafirmava a questão das relações pessoais. Questionada sobre a preferência em trabalhar com a liderança do grupo de mudança, uma professora do grupo resistente observou, em entrevista:

"Lógico, muito mais, porque eu gosto demais de trabalhar com a Er., não só na vida profissional como na pessoal." (Na/p/r)

No momento da pesquisa, alguns processos de intercâmbio estavam sendo retomados pelo grupo de mudança e uma professora do grupo resistente comentou:

"Então, agora eu senti que houve uma certa abertura, que teve condição e já passei a me interessar, já não estou mais com aquela raiva, com aquela birra de não querer." (Os/p/r) (a "birra" durara cinco anos.)

No segundo turno da escola apareceram várias tentativas de reestruturação do trabalho que esbarraram em questões "subjetivas" na relação com este trabalho:

"Então acaba virando terapia, uma pessoa que conta um aspecto da aula que ela fez. Então eu acho que a gente vai tentando amadurecer o grupo, mas para, sistematicamente, estudar, eu acho que o grupo da tarde ainda não está preparado para pegar e estudar realmente, não." (An/p/r)

O reconhecimento dos limites do grupo já seria um processo diferenciado das relações que se estabeleciam no primeiro turno, onde os embates entre mudança e resistência eram maiores ?

Professoras do grupo resistente alegaram que, se tivessem um bom relacionamento, ficariam incentivados a mudar um pouco: **"uma coisa puxa a outra"**.

As manifestações do grupo resistente poderiam estar fundadas numa perspectiva ingênua e idílica das relações na sociedade , mas, por outro lado, poderiam também estar representando um questionamento relacionado ao alcance das mudanças na escola .

Por mais que consideremos os processos "objetivos" de organização do trabalho escolar como determinantes das relações de trabalho, foram identificados outros elementos significativos, fundados nas relações " subjetivas". Por mais difícil que pareça uma abordagem desta natureza, devido à aparente "fluidez" e falta de "materialidade", é no campo do simbólico que continuaremos analisando as relações criadas no interior dos processos de mudança e resistência à mudança.

7.2 - AS RELAÇÕES COM O TRABALHO: PARA ALÉM DA RELAÇÕES PESSOAIS

"Em momento nenhum elas reconhecem que t em problemas... não t em reunião para discutir problemas. Ninguém tem problema na sala de aula? Gente, que sofrimento que é trabalhar assim..."
(Er/p/m)

Para abordar a relação que as profissionais estabeleceram com o trabalho, é interessante analisar a problemática do processo de alfabetização, na escola pesquisada, que teve, em determinado momento histórico, como já se disse, um dos maiores índices de repetência da rede municipal. Esta situação, mais do que qualquer perspectiva de caráter ideológico que possa ter movido as professoras, parece ter sido o principal elemento catalisador das mudanças operadas na escola. Foi em função do fracasso que se efetuaram as principais modificações no trabalho.

Considerando o fracasso da alfabetização como questão recorrente e geradora de novas atitudes na escola, o movimento de ação/reflexão/ação, indicativo da mudança, originou-se a partir deste fracasso. Se fosse apenas por este motivo, a tentativa de requalificação das professoras para fazer frente aos desafios da alfabetização seria, de certa forma, uma ação generalizada nas escolas brasileiras. Sabemos também que as diversas perspectivas de mudanças metodológicas, em grande parte das escolas brasileiras, não geraram os comportamentos e reflexões que conduzissem a uma mudança. Se outra perspectiva de trabalho ocorreu na escola pesquisada, que elementos diferenciadores estariam presentes naquele contexto de trabalho?

Por outro lado, o sofrimento com o fracasso pode ser próprio da professora alfabetizadora, mas também é próprio de uma postura analítico-crítica do trabalho. Na escola pesquisada, muitas vezes as inquietações com o trabalho não foram manifestadas pelas professoras resistentes. Profissionais que trabalhavam com determinado tipo de postura não falavam de seus erros e de suas impossibilidades, claramente - essa é a conduta corrente nas escolas, sendo agravada pela organização do trabalho escolar vigente. A este respeito, é interessante observar a fala de uma professora do grupo resistente:

"é, tudo que está no "tradicional" é assim mesmo. Hoje é dia de reunião... surgiu um problema, não tem este negócio de sentar, discutir..."(Na/p/r)

Existia, na escola pesquisada, um grupo de professoras que trabalhavam com a alfabetização, e que manifestavam freqüentemente, de forma coletiva, as suas preocupações. E questionavam:

"Só a primeira série tem sofrimento com o fracasso. A segunda, a terceira e quarta não. Por que, gente?" (Er/s/m)

Nota-se que havia uma inquietação - estranhamento - constante na relação das professoras e especialista da mudança com o trabalho. Não podemos dizer o mesmo da especialista e professoras resistentes, que não expressavam explicitamente as mesmas preocupações, a não ser no campo das relações com as colegas da mudança.

7.2.1 - Trabalho: relações de prazer e desprazer?

É interessante observar, através do que foi dito, a representação que as professoras da escola pesquisada tinham sobre sua competência ou seu crescimento pessoal. Com relação a este aspecto, as falas de uma professora resistente e de outra, partidária da mudança, respectivamente, são bem elucidativas :

"Eu nunca trabalhei com a segunda série (no momento da pesquisa ela estava com a segunda série), não quer dizer que eu tive dificuldade, sabe? Porque eu estava muito bitolada na primeira. Fiquei 10 anos direto, só com a primeira série." (Na/p/r)

"É, a própria sociedade te tira esta possibilidade de ser criativa. Você se adequa e... Então, ao mesmo tempo que a gente ficou muito perdida, a gente foi criando novas formas, embora inseguras, mas quando dava resultado, a gente ficava mais certa de que era por ali... é como abrir uma nova cortina para o mundo. Você tem outra perspectiva de vida, de profissão..." (Er/p/m)

O conhecimento necessário ao bom desempenho da professora na sala de aula tinha conotações diferentes para estes sujeitos. Parecia já estar cristalizado e organizado para as professoras que estabeleciam uma relação "rotineira " com o seu

trabalho, na forma de transmissão de conteúdos por série ; pelo contrário, era desafio constante para outras. Questionada sobre um texto produzido sobre seu trabalho de sala de aula, uma professora do grupo da mudança disse ter registrado a experiência mais pela vontade de escrever sobre o trabalho, não por obrigação. Essa professora disse saber que, ao fazer a leitura de seu relato dali a dois anos, mudaria muita coisa.

Na relação de provisoriedade com o conhecimento e com determinados aspectos do trabalho, na necessidade de registrar o trabalho e mudar para melhor, parece estar contida a idéia de movimento contínuo no trabalho, entre os profissionais e na sua relação com o conhecimento: **"quanto mais eu leio, mais eu estudo, mais eu descubro que não sei."** (Dr/p/m)

"Confusão" para muitos, "certeza para outros". Estes parecem ser significados que compunham o quadro de relações com o trabalho na escola pesquisada.

Se a relação com o trabalho na sala de aula foi mais de sofrimento, em determinada época, no momento da pesquisa era também uma relação de prazer. Nas entrevistas, as professoras que tinham aderido à mudança comparavam a falta de sentido do trabalho que faziam anteriormente com um sentimento de inutilidade. Quando estas mesmas pessoas analisavam a perspectiva na qual então trabalhavam, que era difícil, mas dava resultados, resgatavam o caráter prazeroso do que faziam. As inquietações vinham à tona quando se analisavam as limitações do papel da escola e quando o grupo saía de " seu mundo" para discutir a postura do restante da escola:

"Você acha que a segunda série está preocupada com a primeira? Que a terceira está preocupada com a quarta? Ninguém está preocupado com ninguém. Então, se por um lado, isto nos incomoda, eu acho que somos as únicas que estão incomodadas, porque as outras não estão." (Er/s/m)

Por outro lado, analisando a fala da supervisora do grupo resistente, pode-se avaliar até que ponto a relação de prazer/desprazer com o trabalho gerava comportamento de manutenção das condições deste trabalho:

"Eu só levanto de novo a questão: eu não trabalho com o que gosto de trabalhar. A terceira série teve que ir para a tarde. Aí, minha filha, me arrasou... Eu estou entrando na teoria sem querer, porque a Er está me orientando... eu estou até gostando, sabe? Mas meu fraco não é esse..."(Il/s/r)

Esta fala suscita uma reflexão sobre o que seria determinante do gostar de trabalhar. Será que a relação de prazer com o trabalho em educação estaria ligada a séries específicas? A perspectiva de trabalho com educação seria diferente para um profissional que atuasse nas primeiras ou terceiras séries?

Por outro lado, a relação de desprazer com o trabalho pode ter sido causadora da apatia ou do deixar-se levar por uma perspectiva de trabalho que não agradava . Para a supervisora do grupo resistente, talvez a relação com o trabalho tivesse que,

necessariamente, passar por outros fatores. Olhando por este prisma, parece que a questão da resistência, para esta supervisora, não estava entre duas perspectivas teórico-pedagógicas, mas na questão da "série".

O desprazer com o trabalho era objeto de discussão no grupo de mudança, que analisava o comportamento das professoras resistentes da seguinte forma:

"Não se comenta trabalho, as coisas boas que acontecem, uma coisa de alegria, de ficar feliz com alguma coisa... Se for comentar trabalho é para comentar com uma ou com outra, entre elas mesmas, reclamar: Ah! Esse menino tá ruim, como é que ele passou desse jeito? Ou então para reclamar da vida." (Al/p/m)

Este comportamento da especialista e professoras resistentes estaria evidenciando uma outra inquietação com o trabalho, ficando difícil perceber se o prazer com o que se fazia não ocorria ou não se manifestava.

7.2.2 - Participação no trabalho

Uma análise da participação no trabalho pode ser feita em quatro níveis: a partir da atuação do professor em sala de aula; nas relações estabelecidas entre o trabalho de um professor e o de outro, no dia-a-dia; na participação de caráter mais formalizado que se estabelece no coletivo; nas relações com o trabalho que se dão fora dos muros do espaço escolar.

Outra perspectiva de análise da questão da participação pode fundar-se nas possibilidades (pessoais, técnicas e sociais) de tomada de decisões sobre o trabalho.

Na primeira perspectiva, pode-se fazer algumas considerações no tocante à participação, bem específicas do grupo resistente ou do grupo de mudança, que são indicativas do modo como as professoras se conduziam nos sub-universos diferenciados que constituíam o universo escolar. Embora não se possa analisar a participação das professoras em sala de aula, pois este espaço não foi objeto de observação no decorrer da pesquisa, algumas considerações podem ser feitas com base nos depoimentos de algumas professoras.

A decisão sobre a execução de planos na sala de aula, exige dos professores alguns comportamentos "autônomos" que escapam a qualquer planejamento estabelecido a priori. De certa forma, é na ação de sala de aula que cada professor se constitui enquanto sujeito de sua prática - mesmo com todas as limitações impostas pelos processos de racionalização do trabalho. Nesta perspectiva, não há como falar de uma não-participação em sala de aula, mesmo que a participação não se dê de forma "consciente" ou que seja limitada por prescrições relativas a conteúdos, metodologias e formas de avaliação, conforme relatou uma professora do grupo resistente:

"Eu tenho segurança em tudo que eu faço. Na parte de conteúdo é que, às vezes, eu fico meio em dúvida. Eu fico assim: para mim isto aqui nem precisava trabalhar com os meninos. Poderia ser dada outra coisa, mas como tem que ser seguido este programa, então a gente trabalha. Em parte do conteúdo eu acho que estou perdendo tempo." (Os/p/r)

Para professoras como essa, a participação parecia ter um caráter de "passividade", a qual se constituía cada vez que as dúvidas e incertezas sobre o trabalho não eram discutidas de forma mais explícita.

A análise da participação das professoras do grupo da mudança mostra que ela ocorria de forma parecida em alguns aspectos da sala de aula e, às vezes, ultrapassava as formas vigentes. E isto pode ser vislumbrado através das falas e questionamentos sobre o trabalho já relatados em outros capítulos.

A participação no trabalho **do outro-** e não só **com o outro** - é que parece constituir-se num elemento diferenciador entre os grupos de professoras da escola. Observei algumas formas de participação espontânea que ocorriam nos dois grupos: a troca de informações sobre conteúdos, metodologias e formas de avaliação que se traduziam nos materiais partilhados no dia-a-dia, no caso das professoras resistentes, e a participação de outra professora dentro da sala de aula, no caso das professoras da mudança, que utilizavam momentos das aulas especializadas para freqüentar a sala das colegas - com o objetivo de formação de professoras menos experientes, ou de possibilitar a discussão sobre a atuação de professoras no contexto da sala de aula, a partir das observações feitas por outra pessoa

O nível de participação nos momentos de reuniões coletivas revelou comportamentos também diversificados. As professoras do grupo resistente, às vezes, participavam das reuniões do outro grupo, quando a temática a ser discutida tinha relação mais imediata com seus problemas pedagógicos, mas sem se envolverem na elaboração e programação de temas e na própria discussão. Era como se "pegassem carona" nos momentos de interesse "comum".

A participação fora do contexto escolar, que era viabilizada por mecanismos de intercâmbios entre algumas escolas, de certa forma abria possibilidades de participação aos membros da mudança. O grupo resistente não criava mecanismos de intercâmbio pela própria forma de constituição da sua relação com o trabalho e, por isso, ocorreram pouquíssimas oportunidades de saída do espaço escolar (a não ser quando a Secretaria convidava ou convocava).

Evidentemente, a tomada de decisões sobre o trabalho era também determinada pelas formas de participação. Para o grupo da mudança, os níveis de tomada de decisão tornavam-se cada vez mais abrangentes: decisões sobre o trabalho de sala de aula, sobre o trabalho dos colegas, sobre os rumos do grupo e da escola. A participação das professoras resistentes mudava consideravelmente, quando os assuntos a serem discutidos abordavam questões salariais, normas enviadas pela

Secretaria ou promoções de festas na escola. Uma professora do grupo da mudança relatou:

"Dependendo do assunto o pau quebra. Quando é reunião de festa junina, alguma coisa que a prefeitura manda, a reunião fica movimentada..." (Al/p/m)

Mais nitidamente, quando a questão a ser discutida era a organização de festas promocionais ou cívicas, as pessoas que geralmente não participavam ganhavam vez e voz: discutiam, decidiam e assumiam a condução do processo. Talvez, neste ponto, caberiam algumas considerações sobre a emergência do universo do doméstico no campo das significações das professoras, ou seja, sobre seus quadros de referencia. A emergência do doméstico foi confirmada de forma bem variada no decorrer da pesquisa.

Seria o universo do doméstico determinante da participação nesses momentos ou seria este o espaço de participação possível, vislumbrado pelas professoras que se afastavam da participação em outras instancias decisórias?

Se a participação de várias professoras do grupo resistente ficava circunscrita a aspectos periféricos ou isolados da própria relação concreta com o trabalho, o que significava o trabalho para essas professoras? Esses comportamentos seriam uma fuga ao trabalho ou seriam resultados dos processos de alienação do trabalho?

A participação na discussão das questões salariais e no questionamento de normas vindas do sistema de certa forma pode ser enquadrada nos processos de proletarização das professoras . Por outro lado, a participação que vai além desses processos provavelmente pode ser analisada como uma tentativa de profissionalização.

SANTOS (1992) analisa determinados movimentos operários, percebendo neles relações sociais de tipo novo. A possibilidade de organização autônoma dos trabalhadores, que se dá pela condução e controle de seus processos e produtos do trabalho, e que geram, também , relações mais solidárias, são transformações que, mesmo se dando de forma marginalizada, prenunciam mudanças. Até certo ponto, as novas formas de organização do trabalho na escola pesquisada podem ser classificadas como prenúncio de um movimento autônomo. A via de participação do grupo resistente, no campo das questões salariais, pode ser um aspectos de participação previsto pelo modo de produção capitalista - a proletarização . Talvez seja por isto que, neste nível, acabava ocorrendo uma maior participação do grupo resistente .

7.2.3 - Compromisso com o trabalho

"Eu desço. Dou um bom-dia para todo mundo. Assino o ponto, vou ao banheiro, volto para a sala. Aula especializada, eu sempre fico com os meninos mais fracos... é assim que eu consigo. No ano passado, não teve nem uma bomba na minha sala." (II/p/r)

Não se pode falar de compromisso ou de não compromisso com o trabalho ao comparar os dois grupos. Essa professora do grupo resistente vivia "mergulhada" em seu trabalho e não tinha tempo de participar de outros espaços de interação. Às vezes, nem participava do recreio e recusava períodos de tempo institucionalizados, para ficar com os seus alunos. Seu compromisso era exclusivamente com estes. Já professoras do grupo da mudança tinham uma perspectiva de trabalho que exigia vários compromissos: com os seus alunos, com seus colegas de trabalho, com a escola, e ainda com outros grupos de outras escolas. Dessa forma, estas professoras assumiam tarefas de planejamento/execução e avaliação do trabalho não só na sala de aula, mas na preparação ou coordenação de encontros e seminários na escola. Preparavam leituras de textos fora do local de trabalho (apesar da tentativa de garantir isso no tempo do trabalho), além das tarefas que, geralmente, levavam para casa.

A fala da professora resistente, citada inicialmente, e o envolvimento das professoras do grupo da mudança, acima apontado, mostram que a via de análise sobre o compromisso é a discussão da natureza deste, e não de sua presença ou falta. Para considerarmos a questão por este prisma, é interessante avaliar, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, como esses consideravam a questão das finalidades do seu trabalho.

7.2.4 - Finalidades do trabalho

"Onde a gente tem esta política que é só para oprimir, se a gente não pensar em mudar, o que é que a gente vai estar construindo? A escola é para a elite. Ela sempre foi para a elite, desde o princípio dos tempos, e a gente vai continuar produzindo o mesmo produto, a gente vai jogar aí o mesmo produto e nós temos que mudar isto. Se ficarmos estagnados pensando que é só isso, o que é que vamos conseguir? (AI/p/m)

A consciência das finalidades do trabalho constitui, para alguns professores, um componente desse trabalho e funciona como o aspecto "racional", que supõe planejamento. É em função de certas finalidades que projetos são construídos e estratégias são montadas. Porém, isto não significa que a execução desses projetos

ocorra da forma planejada. Nos cruzamentos dos projetos com a ação, existem inúmeros determinantes a serem considerados.

Para discutir a questão das finalidades, abordarei as intenções, mais ou menos conscientes, dos sujeitos pesquisados, a partir da análise de seu discurso.

Uma perspectiva de abordagem das finalidades do trabalho pode ser, também, a da racionalização dos processos de trabalho, que, separando concepção de execução, enquadra-se no modelo taylorista determinante de um grande distanciamento entre a prática dos sujeitos e o domínio dos processos e das finalidades do seu trabalho. Dentro dessa perspectiva, que equipara o processo de proletarização dos professores aos mesmos processos de proletarização dos trabalhadores das fábricas, existem várias abordagens. Alguns autores, porém, sugerem que se realizem estudos empíricos para verificação dessa perspectiva e propõem algumas críticas a esse modelo de análise.

Não se pode negar que os profissionais da escola pública sofrem influências da divisão do trabalho na sociedade capitalista e que essas influências determinam, grandemente, os rumos de seu trabalho. Por outro lado, existem aspectos específicos do trabalho pedagógico que não se enquadram num modelo bravermaniano de análise, ou seja, a escola pública ainda não racionalizou o seu trabalho a ponto de conduzir uma alienação total de seu produto e de suas finalidades. Isso não significa que os trabalhadores de ensino dominem por inteiro as finalidades do seu trabalho; na verdade, existe uma heterogeneidade de posições frente ao trabalho.

JÁEN (1991), ao abordar a problemática dos docentes e a racionalização do trabalho em educação, considera os aspectos de proletarização dos trabalhadores de ensino de forma bem específica, e propõe, a partir dos trabalhos de Derber, considerar a proletarização em dois níveis: a proletarização técnica que "define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho" e a proletarização ideológica, que "vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho". Para esta autora:

"A distinção entre a proletarização "técnica" e a "ideológica" adquire especial importância para a análise dos profissionais: para este autor (Derber), a forma predominante entre estes agentes tem sido a proletarização ideológica, a perda do controle sobre os fins do seu trabalho." (p.78)

Para DERBER, a redução do domínio dos trabalhadores ao campo da técnica coloca fora de seu alcance o controle dos aspectos sociais do seu trabalho.

Segundo JÁEN, a proletarização ideológica parece ocorrer em maior grau que a proletarização técnica na área específica dos trabalhadores da educação, e as respostas desenvolvidas pelos profissionais diante desses processos diferenciam-se.

O discurso das professoras da escola pesquisada pode ser analisado como reações ou acomodações a esses dois processos de proletarização.

As tentativas de mudanças na forma de conduzir o processo de alfabetização podem ser enquadradas numa perspectiva de requalificação das professoras, ou seja, podem ser consideradas como efeitos de uma relativa autonomia técnica, que foi sendo

buscada pelos próprios profissionais da escola e não imposta por algum órgão controlador.

Por outro lado, a reação das profissionais do grupo resistente pode ser considerada como tentativa de manter uma forma de conduzir tecnicamente os rumos de seu trabalho ou como acomodação de suas formas de trabalho às perspectivas da organização do sistema escolar vigente.

As tentativas de requalificação das professoras do grupo da mudança representam uma reação através da profissionalização, baseada no controle do trabalho a partir de conhecimentos técnicos - como vem ocorrendo em várias escolas que v em implantando uma proposta "construtivista" que, apesar dessa relativa autonomia técnica, podem, porém estar distantes do controle dos fins de seu trabalho.

Entretanto, uma grande parte das professoras do grupo de mudança elaboravam estratégias condizentes com seus projetos de transformação social, e incorporavam em seu discurso os aspectos políticos e sociais de seu trabalho:

A gente está vendo aí, quanta gente saindo da escola. Eu fico pensando, alguma coisa tem que estar errada. Não podia ser assim. Então, tem alguma coisa para ser mudada. (At/p/m)

Os questionamentos sobre as posturas e as estruturas que possibilitavam a manutenção dos alunos das camadas populares na mesma condição de submissão foi patente em vários discursos das professoras do grupo da mudança. Este discurso, porém, não foi homogêneo e outras posições foram colocadas:

"é bem gratificante você ver aquelas crianças, no princípio do ano, aquela sala taxada assim: essa sala aí não tem jeito, é sala de reprovação mesmo. Então é onde que, se entra uma professora inconsciente e que não acredita no aluno, põe aquela capacidade toda por água abaixo. Porque eu acho que a gente tem que entrar na sala de aula acreditando no aluno, sim." (Eb/p/m)

Percebe-se que, mesmo sem demonstrar claramente uma crítica às grandes estruturas, e sem colocar, de forma explícita, a questão das classes sociais, esse discurso traz subjacente esses questionamentos.

Outro aspecto a ser observado é que nem sempre o discurso sobre as finalidades foi enunciado nas discussões coletivas sobre as formas de condução do trabalho. Parece que ele já fora, de certa forma, incorporado pelos elementos do grupo da mudança e não precisava estar sendo repetido.

As professoras do grupo resistente, ao serem questionadas sobre as finalidades sociais de seu trabalho com educação, demonstraram dificuldades em apontá-las. As entrevistadas, com uma exceção, apresentaram hesitações e silêncios embaraçosos com relação a este aspecto. Algumas explicitaram que a finalidade do seu trabalho era ensinar, e abordaram a questão da formação de hábitos (função disciplinadora da educação?) como uma das finalidades. Uma explicação para este fato pode estar na não incorporação, por estas professoras, de um "discurso das finalidades", ou talvez na

falta de percepção dos objetivos sociais de seu trabalho. Por outro lado, as perguntas da pesquisadora podem ter soado estranhas. Questionada sobre o porquê e do seu trabalho com educação, a profissional que desempenha a supervisão do grupo resistente manifestou-se:

"Porque não tem outro jeito. Hoje, a perspectiva da gente fazer alguma coisa melhor é muito difícil... Se eu fosse mais nova, eu sairia para outra coisa... não ficaria na educação, porque é decepcionante. Você v e que ninguém faz nada pela educação. Isso não é prioridade do governo e a gente fica aí insistindo."
(lg/s/r)

Esta supervisora demonstrou um certo "imobilismo" com relação a perspectivas mais amplas de seu trabalho. A fala com que foi introduzida a reflexão sobre as finalidades (ver item 7.2.4) critica o imobilismo na educação. Este era, provavelmente, mais um elemento diferenciador entre os grupos .

A consciência dos problemas expressa pelas professoras do grupo da mudança evidenciou um processo de profissionalização, fundado na tentativa de controle dos aspectos ideológicos de seu trabalho; por outro lado, a "ausência" do discurso das finalidades, no grupo resistente, pode ser atribuída a uma não consciência das finalidades de seu trabalho .

Capítulo VIII

SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER

Até aqui foram discutidas as relações entre as profissionais da escola na perspectiva das relações pessoais, da forma como as professoras as representavam e como as vivenciavam no cotidiano. Desse modo, a abordagem reduziu-se à análise da "situação primeira" das interações entre as professoras e dos discursos sobre as relações pessoais. Entretanto, o que ocorre entre os profissionais da escola, numa situação dada, reflete construções sociais e históricas que extrapolam as relações face a face e dão outros significados a elas. Para BOURDIEU (1983):

"As relações interpessoais não são senão aparentemente relações de indivíduo a indivíduo... é sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo o tempo e lugar, sob a forma de habitus. Os indivíduos vestem os habitus como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social..." (p.75)

As relações com o trabalho, já analisadas no último capítulo, são construídas nos espaços de trabalho, mas também são determinadas por histórias de vida e lugares que certos indivíduos ocupam na estrutura social. é exatamente por isso que, na realização de projetos pensados, ocorrem cruzamentos e zonas obscuras (habitus), nos quais os indivíduos não são comandados pelas intenções conscientes, mas por outros determinantes que escapam ao seu controle. Isto não significa que os indivíduos ou grupos não possam assumir de forma lúcida e refletida seus projetos, mas que a condução deles se dá no campo das relações sociais. Segundo CASTORIADIS (1982):

"as relações sociais reais... são sempre instituídas, não porque tenham uma vestimenta jurídica,(...) mas porque foram estabelecidas como maneiras de fazer universais, simbolizadas e sancionadas." (p. 151)

Sabemos, também, que o espaço físico da escola não é o mesmo que o espaço social: não é porque as pessoas se agrupam em determinado local que suas condutas estarão determinadas pela caráter funcional da instituição. No espaço social cruzam-se condutas socialmente determinadas pela instituição, e também nele estão agrupadas pessoas com posições sociais desiguais e com projetos de trabalho diferentes. é, neste quadro que poderemos abordar as relações de poder entre grupos e sub-grupos da escola pesquisada.

No decorrer da pesquisa, perceberam-se vários momentos de confrontação e relações de poder, que foram se constituindo historicamente. Se, num momento inicial

da proposta "construtivista", não havia mercado para determinadas posturas sobre o trabalho, referencial científico e linguagem, em outro momento, o grupo da mudança foi conseguindo adesões: um pouco por estratégias de convencimento, um pouco por interesse de determinados membros que já estavam experimentando um estado de mudança latente, ou por incorporação de professoras novatas que foram se "agregando" a esse grupo. Dessa forma, no momento da pesquisa, o grupo de mudança constituía-se em maioria no turno de trabalho, apesar de não ser maioria na escola. Formas de condução dos processos de trabalho foram se constituindo no espaço escolar, diferenciando bastante os dois grupos. Algumas formas, já relatadas em capítulos anteriores, como o uso de uma certa linguagem, a relação com o campo científico e a organização do trabalho escolar, davam, ao grupo da mudança, condições diferenciadas de concretização de suas propostas. A possibilidade de os modos de concretização serem tão diferenciados leva a retomar a questão do **habitus** de cada grupo em questão, como coloca BOURDIEU (1983A):

"... Habitus que são produzidos de diferentes modos de engendramento, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente." (p.64)

Dessa forma, as pessoas que participavam de um ou outro grupo viviam, a partir de sua prática social, em sub-universos de ação e significação que tendiam a se afirmar e a reproduzir práticas e representações advindas de modos diferentes de engendramento.

De certa forma, a interação que se produzia entre **habitus** diferenciados não eram totalmente analisáveis por membros dos grupos da escola. Se o **habitus** se produz exatamente por ser um processo inconsciente, seria difícil para cada grupo realizar uma análise de sua conduta. As representações sobre as relações de poder foram expressas (em entrevistas) por um grupo em relação ao outro e não sobre si mesmo, com raras exceções.

Era também por não terem o domínio das relações que ocorriam problemas de correlação de forças, os quais demonstravam que formas de conduta consideradas normalmente como anti-democráticas acabavam acontecendo entre os grupos e dentro de cada grupo, porque estavam inscritas num quadro de relações determinado por condições objetivas que acabavam estruturando o cotidiano das relações.

8.1 - REPRESENTAÇÕES SOBRE O PODER

"... Mas justamente porque eu não tinha ambiente para chegar e falar, eu sentia que eu estava no lugar errado." (Os/p/r)

"Aí, eu passei a ir em algumas reuniões, só que eu ficava sentada, só ouvindo, era só entre elas mesmo, porque eu estava por fora de tudo, então eu passei a notar assim: eu estou aqui de boba, porque é como se eu não estivesse ali dentro, o assunto era só entre elas... Eu pensei: minha presença não é necessária, aí eu parei de ir... (Os/p/r)

É interessante considerar que, se se perguntasse a alguma professora do grupo da mudança sobre a necessidade de participação de outras professoras em sua discussão, a resposta seria unânime: "sim". Mas o tipo de referencial, linguagem e comportamentos institucionalizados pelo grupo de mudança davam ao outro grupo a impressão de que não fazia parte daquela realidade construída. Quanto mais este sentimento era alimentado por práticas não intencionais e inconscientes do grupo da mudança, maior ficava a distância entre ele e o outro grupo. Isto se agravava principalmente porque o referencial que era partilhado e que, portanto, dava significado ao que era pensado, falado e praticado no grupo da mudança passou a ser uma mercadoria valorizada na própria escola e fora dela. Linguagem e conhecimentos constituem-se em bens simbólicos e têm um papel fundamental na construção da realidade e na correlação de forças.

Por outro lado, o grupo resistente demonstrava "admiração" e "um pouco de inveja", valorizando o desempenho das professoras e especialista da mudança no campo da linguagem, no campo científico e social; mesmo que a concepção destas sobre o ensino-aprendizagem linguagem escrita não fosse aceita pelo grupo resistente, algumas atitudes acabavam sendo "admiradas" por este grupo.

As formas de condução do processo de mudança nem sempre foram desenvolvidas de modo a conseguir uma adesão mais "tranquila". Várias professoras do grupo da mudança conseguiam fazer uma avaliação sobre o que significavam as relações de poder:

"... com relação à fala da Os., eu também concordo que tinha uma época que a gente formou aquele ladinho, o lado delas e o lado da gente ... e quem não comungava, realmente... (It/p/m)

"Na época, a gente não usou as estratégias mais adequadas. Teve hora que a gente foi mais agressivo com o pessoal porque o pessoal não ouvia o que a gente queria falar, a gente estava

falando exatamente que a gente estava acreditando no menino, que queria que continuasse respeitando, dando continuidade, mas a gente falava de um jeito e a escola pensava assim "Ah, são os donos do saber! Olha que bando de chatos! (Er/s/m)

Mas se a existência dessas relações de poder tornava-se "consciente" para várias professoras, as formas de encaminhamento das mudanças continuavam a parecer para o grupo resistente como uma concessão à participação:

"Foi o que eu falei. é porque agora elas estão deixando , estão permitindo a gente entrar no grupo. Elas não tinham. Antes era só elas... Não, não é que não podia não. Como a gente não estava no trabalho, era só entre elas mesmo... abriu uma portinha para a gente entrar, porque antes elas estavam muito fechadas, antes era só elas mesmo. Agora não. Este ano mudou, por isso é que eu comecei a entrar mais no assunto. Não tanto, de acordo com o assunto que está me interessando." (Os/p/r)

Nesse ponto, seria conveniente lembrar uma certa participação das professoras do grupo resistente na discussão sobre ortografia, já mencionada em outro capítulo. Ao ser questionada, numa entrevista posterior, sobre a sua participação na discussão entre os grupos e sobre o que proporcionara aquele momento, a professora respondeu: **"Para mim, foi a Er. que abriu a porta para eu falar, para mim foi ela."**

Pesquisadora: **"Vocês não se sentiram na obrigação de abrir portas?"**

"Não, porque eu tinha medo de abrir" (Os/p/r)

A abertura de possibilidades de participação, na visão do grupo resistente, vinha de fora, de concessões .O que estaria na gênese desta representação?

8.2 - SOBRE AS DIVISÕES DO PODER

Vários são os determinantes da concentração de poder: a linguagem, o conhecimento, e o lugar que as pessoas ocupam na estrutura social, quando o mercado no qual estão atuando valoriza esses aspectos como mercadoria.

O grupo de professoras da mudança, em sua maioria, possuía linguagem e conhecimentos valorizados, mas não ocupavam na estrutura escolar os mesmos

lugares. Dessa forma, dentro do grupo de mudança, e entre os grupos, destacavam-se os lugares da supervisão como representações maiores de poder.

Por condições objetivas, que permitiam que determinadas forças simbólicas se constituíssem, e também porque as professoras colocavam a liderança nas mãos das especialistas, essas profissionais assumiam o lugar do poder. A fala da supervisora do grupo da mudança, a seguir, coloca questões relativas à necessidade de articulação de processos vários que iam acontecendo na prática, e que necessitavam de alguma liderança para "pontuá-los" ou torná-los mais objetivos para o grupo:

"Tem momentos que eu reconheço, de ser autoritária mesmo, de autoritária no sentido de ver situações concretas acontecendo, todas soltas e alguém ter que tomar as rédeas de todas elas para ter que viabilizar a proposta. Autoritária, no sentido de ser a única que se dispõe a pegar aquelas situações, às vezes divergentes e de botar para a frente e fazer elas serem resolvidas." (Er/s/m)

Esta fala poderia ser interpretada como voluntarismo, se deixássemos de analisar as posições dos membros do grupo da mudança e resistência sobre as questões de intervenção e direção de determinados processos dentro da escola. Como veremos mais adiante, esta posição de articulação era cobrada pelas professoras das duas tendências. Esta questão faz emergirem as perguntas: Quem dava o poder? Ou, quem representava o poder?

A supervisora do grupo da mudança ocupava um lugar de liderança institucionalizado não só pela sua posição no quadro funcional, mas também por ações historicamente consideradas pelos membros da escola. Apenas a posição funcional não explicaria por que outras pessoas que ocupavam o mesmo lugar na estrutura não tinham idêntica liderança; e por que outras pessoas não assumiam de forma explícita e coletiva a condução de um projeto de trabalho.

As formas de condução de determinados grupos por determinadas pessoas que ocupam posições de poder são construídas por esses mesmos grupos. Dessa forma, certas lideranças passam a ocupar lugares que podem parecer concentradores de poder, mas que também representam, de certa forma, os "anseios" dos grupos.

Mesmo com todos os determinantes de ordem funcional, algumas professoras - principalmente no grupo de mudança - ocupavam lugares de poder ditados pela experiência e antigüidade na proposta de mudança, e pelo discurso.

O discurso de algumas professoras do grupo de mudança tinha a característica de "pontuar" problemas observados, categorizando-os para análise, tal como ocorria com o discurso da especialista do grupo. Isso determinava, em grande parte, as interações entre as professoras nos momentos de reunião. Nos momentos que demonstravam um maior "descontrole" da situação, as professoras "escolhiam" seus porta-vozes, que ocupavam esse lugar porque também parecia haver um acordo tácito a respeito disso.

Na visão da liderança, essas professoras também contestavam a liderança do especialista quando não concordavam com determinada posição, fazendo as decisões tomarem outros rumos.

A professora que era porta-voz do grupo resistente, nos momentos de confronto, também contestava a liderança estabelecida pela situação funcional da supervisora de seu grupo. Nas situações geradas pelos impasses entre os grupos, ocorreram momentos nos quais não foi a especialista do grupo resistente que ocupou o lugar de liderança, na maioria das vezes. Naqueles momentos, uma professora atuou como porta-voz e seu discurso foi de confirmação de posições da resistência, especialmente quando o grupo da mudança explicitava alguma falha detectada sobre seu próprio trabalho.

As professoras dos dois grupos também ocupavam lugares de liderança, apesar de sua situação funcional, mas a sua participação encontrava limites na forma de desenvolvimento do trabalho - em sala de aula - e pelas representações que acabavam cruzando e interferindo, de forma predominante, nos seus universos.

8.3 - PODER E LUGAR NA ESTRUTURA

As possibilidades de liderança das professoras encontravam impedimentos em sua situação funcional, ou seja, a atuação das professoras ocorria, predominantemente no espaço da sala de aula. Por passarem a maior parte do tempo na sala de aula, as professoras não conseguiam fazer uma leitura um pouco mais abrangente do funcionamento global da escola, não participavam de muitas situações que ocorriam fora do espaço no qual sua atuação acabava ficando circunscrita, nem tinham a possibilidade permanente de confrontação das diferentes práticas cotidianas de suas colegas - mesmo que tivessem sido criadas situações para que isto fosse contornado (reuniões constantes).

Ao serem questionadas sobre a quem caberia o papel de liderança e de articulação entre os profissionais da escola, algumas professoras do grupo de mudança reafirmaram que, pela situação funcional, existiam profissionais na escola - os especialistas - que não só podiam, como deviam ocupar esse lugar.

Em vários momentos essas professoras reconheceram ter a capacidade de fazer articulações fora da sala de aula, mas sentiam-se, também, no direito de cobrar esse comportamento de quem permanecia fora da sala de aula, no caso, as especialistas. Uma professora, especialmente, considerou:

"Se eu não desse conta de desenvolver meu trabalho de sala de aula, tenho certeza de que iriam me cobrar. Então, se tem o especialista e ele não cumpre a função de articulador, temos o direito de cobrar isto dele." (Li/p/m)

Um fato relevante a ser analisado é que existiam pessoas que ocupavam, de certa forma, lugares fora da sala de aula (professora eventual) mas que não faziam articulações no mesmo nível que a supervisão. Sobre a possibilidade de a eventual desempenhar o papel de liderança, a supervisora do grupo da mudança afirmou

"Ela daria conta tranqüilamente, em termos da fundamentação, da competência, da experiência dela, mas ela ainda não enxerga essa possibilidade de poder, que não foi aberta por mim e isto não significa aberto só por mim." (Er/s/m)

É exatamente porque - além da situação funcional - existiam representações e relações simbólicas já constituídas e referendadas pelo grupo maior, que as relações de poder não podiam ser modificadas. Mesmo quando a liderança estabelecida - de certa forma construída pelo grupo - fazia concessões e tentava desmitificar representações de papéis, ou seja, dividia o poder, isto, de fato, não ocorria. Mesmo quando quem representa o poder tenta "poder" dividi-lo, esbarra na **instituição instituinte** (idéia colocada por Castoriadis (1982) ou seja, no poder já constituído. No grupo resistente, embora nos momentos de confronto houvesse uma professora que acabava se constituindo em porta-voz, no cotidiano desse grupo era a liderança da supervisora que se reafirmava. Menos pela explicitação de propostas pedagógicas e mais pelo que ela possibilitava ou deixava de possibilitar - em termos de organização do trabalho e de construção de universos simbólicos - é que iam se moldando formas de participação do grupo resistente.

Quando essa supervisora deixava de pontuar determinados problemas, quando não ocupava o tempo conseguido para reflexão e discussão da prática, deixava "em branco" o lugar da liderança esperado. Mesmo assim, esse "espaço em branco" acabava sendo ocupado pela afirmação da ausência de determinadas posturas e isto tinha um significado bem definido para as professoras resistentes: de manutenção de posições e de menos-valia em relação ao outro grupo.

Existiam lugares da liderança ocupados pelas especialistas que demonstram que era também entre elas que se travavam as lutas pelo poder. Na época da pesquisa, uma professora que havia substituído alguém do grupo resistente retornou à escola em situação definitiva, ou seja, passando a fazer parte do quadro da escola. Naquela época, segundo relato da própria professora, houve uma tentativa de "sedução" da supervisora que havia trabalhado com ela, anteriormente: **"você voltou e agora vai trabalhar comigo"**. A questão é que, tendo possibilidade de viver outro tipo de participação, esta professora acabou escolhendo o grupo da mudança e essa escolha se deu da seguinte forma, conforme seu depoimento:

"O jeito dela - a supervisora da mudança - eu ficava sem graça de chegar. Eu pensava assim: ela vai falar para mim que não quer. Só que eu comentava com o pessoal. Então, sem querer, foi chegando no ouvido dela." (Dr/p/m)

Essa nova adesão causou surpresas e talvez sentimentos de mágoa. Uma professora do grupo resistente comentou em entrevista: **"Você vê, a Dr era caladinha, muito parecida com a gente. Daí pensamos: esta vai ser do nosso grupo. No entanto ela acabou ficando lá..."**

O poder constituído pela relação funcional - no caso da especialista - também foi sofrendo impactos , pois além do poder colocado em cena, existia o que ocorria nos bastidores: algumas professoras do grupo resistente não participavam das reflexões do grupo de mudança, mas procuravam a supervisora do grupo, individualmente, para resolução de problemas pedagógicos de suas salas. Algumas explicações podem ser propostas para essa situação: talvez essas professoras não procuravam o grupo para discutir seus problemas porque sabiam que o poder estava no grupo e não na liderança, e fugiam do enfrentamento com o poder; ou não procuravam o grupo porque não podiam entrar em atrito com a supervisora, tornando seus problemas públicos; ou procuravam a liderança porque sabiam que, pelas relações de poder, era esta própria liderança que iria conseguir levar adiante e viabilizar suas propostas. Considerando ainda a forte ligação afetiva e de admiração, em relação à supervisora do grupo da mudança, já descritas neste capítulo, outro tipo de relação deve ter sido construída entre as professoras resistentes e essa supervisora, o que possibilitava as articulações de bastidores

O fato é que a liderança do grupo da mudança acabava representando, nas relações de poder, a maioria das professoras do turno, e isto causava impactos cada vez maiores na supervisora do outro grupo. Ao ser pedida sua opinião, assim como a das professoras, sobre o desempenho dos alunos vindos da proposta "construtivista", a supervisora respondeu:

"Eu prefiro não tocar no assunto, porque Er tem um tipo de trabalho, eu tenho outro. Eu não quero entrar em choque de falar. Eu prefiro fazer o meu trabalho e não entrar em choque de falar nesse assunto, sabe?" (lg/s/r)

A diretora da escola preferia manter-se "neutra" quando impasses eram criados, alegando que, apesar de reconhecer o esforço das professoras do grupo de mudança, não queria forçar ninguém a nada. O espaço do grupo da mudança permanecia como que "intocado": se a direção não participava das discussões pedagógicas nos momentos de reunião, também não utilizava esse espaço sem pedir "permissão". Dessa forma, o poder estabelecido pela situação funcional nem sempre podia ser usado. Segundo a direção:

"... e também eu vejo o trabalho da Er, vejo aquele clima e aí eu não tenho coragem de interromper. Semana passada mesmo eu entrei lá, queria dar uns avisos sobre a festa junina e não dei..." (EA)

Apesar de todas as relações de poder criadas, a liderança das professoras do grupo da mudança acabava servindo de parâmetro para a maioria das professoras do grupo resistente, conforme as falas abaixo:

"eu acho que só deixando solto, assim... você vê, aquilo entranhou muito por causa da Er. ela gosta disso, acredita nisso. Então cada vez que ela está falando com uma pessoa, mesmo que

a pessoa não acredite, ela vai vendo aquilo nela. Aquela fé mesmo e acaba... (Ri/p/r.)

"... aquela mania que a gente tem, que eu tenho, de só na hora do aperto mesmo é que sai..." (Na/p/r)

Mesmo parecendo ao grupo resistente uma questão de "fé", convencimento ou imposição, a liderança aparecia como peça fundamental. Para esse grupo, que também manifestou que "os líderes tem que ser corajosos", a liderança "ideal" parecia ser a do grupo de mudança. Esta situação contraditória ameaçava outras lideranças estabelecidas no próprio turno e na escola, constituindo-se como uma provocação a uma reação, que muitas vezes não tinha condições de acontecer.

Para as professoras do grupo da mudança, a liderança não aparecia como autoritária. Segundo uma professora:

"Sem querer impor as coisas, a gente consegue juntar aquela coisa, aquele envolvimento que a gente não tem como explicar..." (It/p/m)

Criticando o papel de certa forma centralizador que ocupava, a supervisora do grupo da mudança observou:

"Não deveria ser uma pessoa só ocupando este lugar. Isto gera desgaste pessoal e as pessoas acabam centralizando expectativas. Há um desgaste também, na relação. Se um professor pudesse ser também um articulador, penso que mudaria muito a nível de sua reflexão ." (Er/s/m)

Reconhecendo o poder gerado pela situação funcional, as professoras resistentes também cobravam posições mais definidas de sua supervisora, mesmo que, pelas próprias relações geradas pelo poder, não conseguissem fazer uma cobrança explícita:

"Eu acho que falta alguém para encabeçar... falta puxar mesmo. Eu acho que para liderar esta parte teria que partir da supervisora, porque ela tem mais força, né? Porque a professora já tem a preocupação com a sala de aula." (Ri/p/r)

Por outro lado a situação funcional ocupada pela supervisora servia-lhe de escudo para não fazer a leitura destas demandas e para que sua atuação não se alterasse.

As professoras dos dois grupos eram determinadas por condições objetivas e de relação com o trabalho que dificultavam a ampliação de sua liderança para fora da sala de aula. Um grupo criava mecanismos de ampliação, quando estabelecia relações mais "exógenas" com o trabalho, o outro mantinha suas condições a partir das relações mais "endógenas" que estabelecia com o trabalho. As lideranças que se mostravam representavam maior ou menor dose de poder, que era gerado a partir da situação funcional e era acrescido de forças e mecanismos criados para ampliação ou manutenção das condições dadas.

8.4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, no decorrer deste capítulo e de outros, que existiam vários cruzamentos que se interpunham entre o que era planejado e o que era realizado, entre o que um grupo considerava relevante e as relevâncias do outro. De certa forma, a tentativa de dominar o racional evidenciada pelo grupo da mudança em determinados momentos perdia-se na "concertação sem maestro", no dizer de Bourdieu (1983A), que ocorria quando os sujeitos se colocavam em ação. A importância dada às relações pessoais pelo grupo resistente demonstra o que poderia ser recuperado como território comum no universo simbólico das professoras e especialistas da escola pesquisada.

O simbólico (imaginário) coloca-se com força e impõe outros rumos ao pensado em termos de finalidade, porque explicita as mediações feitas através da experiência dos sujeitos. Percebemos que, por mais que os sujeitos se esforcem, a realização das finalidades propostas podem se dar em alguns níveis - no caso, a aquisição da escrita pelas crianças e novas formas de organização do trabalho escolar - mas no campo das relações parece não ser dado a elas a lucidez e condições necessárias a uma ruptura .

Mas mesmo à revelia das intenções dos sujeitos outras relações são construídas e, às vezes, superam o que está determinado. Se ocorrem tantos impedimentos, se as relações se dão de forma tão conflituosa, é também por poder enxergar o que não é no que é, o que poderia ser no que está constituído que os sujeitos conseguem retomar em patamares antes não imaginados a condução de seus processos. Isto é o que dá movimento às relações e prenuncia não momentos de ruptura, mas de superação das condições dadas.

PARTE III

MUDANÇA E RESISTENCIA À MUDANÇA: RAÍZES E REPRESENTAÇÕES

Capítulo IX

ORIGENS DA MUDANÇA E RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Neste capítulo serão buscadas as razões da mudança e da resistência à mudança, preferencialmente a partir das justificativas dos sujeitos da pesquisa, relacionando essas justificativas, na medida do possível, com os processos que estiveram em sua origem. Evidentemente que, para fazer essa análise de forma mais rica, seria interessante acrescentar dados das histórias e trajetórias "individuais" dos pesquisados. Essa não é a minha intenção, pois a pesquisa não permitiu a obtenção desses dados. Também não tive o propósito de classificar as pessoas que mudaram ou resistiram em tipologias ou características pessoais, e sim relacionar os seus processos de mudança e resistência com as condições de produção e manutenção de suas posições, no campo escolar. Para que isso seja feito, é necessário, também, que o leitor relacione as posições dos diversos profissionais à história dos processos de mudança e resistência já mencionada em capítulos anteriores.

9. 1 - AS RAZÕES DA RESISTÊNCIA

9.1.1 - A divisão dos grupos

No capítulo das relações discutiu-se os mecanismos de coesão e exclusão criados pelos dois grupos. Em certo momento da mudança, as possibilidades de transito das pessoas de um grupo para o outro tornaram-se cada vez mais difíceis. Afora as adesões mais espontâneas, algumas professoras que tinham conseguido romper com determinadas concepções sobre o trabalho que realizavam, e talvez por se sentirem alienadas de um movimento "dinâmico e novo", aderiram à mudança. Isso torna claro que havia possibilidades de transito, desde que as pessoas incorporassem atitudes e condutas características do grupo da mudança. Nesses casos, o incomodo de não pertencer ao grupo do "novo" durou pouco, e não chegou a construir representações sobre "incapacidades e comodismos". A fala da professora abaixo demonstra que, apesar do sentimento de exclusão inicial, houve uma atitude de adesão que fez com que a impressão de "alienação" se dissolvesse:

"O medo que todas colocavam era de ter que estudar... elas já estavam mais antigas , não esperavam mudar e achavam cansativo ficar estudando. Agora, eu achei super-desagradável na época, porque ficou assim, as meninas da Er e as outras meninas, ficou uma divisão muito ruim. Eu, no primeiro ano, era de fora, não

era da Er, eu me sentia totalmente de lado mesmo. E acabou que a gente se afastou um pouco, o grupinho da Er ficava reunido. Sempre que estava junto falava de teoria, aquela coisa e a gente ficava mais por fora. Acabava que ficavam elas pro lado delas e a gente mais para o canto. Mesmo nos momentos fora das reuniões, a gente sentia um pouquinho... mas depois, não sei por que, voltou ao normal..." (At/p/m)

Para as professoras que, apesar de perceberem sua exclusão do grupo "novo", decidiram manter-se em suas posições, essa própria exclusão foi tomando proporções maiores e impediu o "transito" ou até mesmo alguma pequena mudança. A liderança do grupo de mudança reconheceu:

"Teve momentos que eu não queria saber, não dava conta de ouvir as demandas delas. Não, a coisa ainda não acontece como necessidade para elas." (Er/s/m)

A liderança do grupo da mudança foi bastante significativa para o grupo resistente no nível das relações pessoais, tendo construído, também, uma prática em comum com esse grupo (coincidentalmente constituído das mais antigas) que havia já trabalhado sob sua supervisão, durante um bom período. Esse fator, porém, não foi suficiente para provocar uma mudança. Mesmo com o sentimento de estar "decepcionando" a supervisora, outros fatores foram mais fortes e determinaram permanências:

"Ela pensava que nós seríamos as primeiras a segui-la, mas quando eu via as meninas levando aquilo para casa... Então, como eu acho que no tradicional eu já estava sabendo, que eu não ia ter trabalho com ele, então eu fiquei nele, era muito mais fácil. Então não houve interesse, eu mesma criei esta barreira e foi só aumentando, aí foi aumentando o grupo delas, nós fomos virando minoria e aí foi distanciando mais ainda. Mas se eu quisesse mesmo, eu podia, mas eu achei mais fácil ficar do lado de cá..." (Na/p/r)

Durante as entrevistas, algumas falas foram bastante significativas sobre a "coesão de grupo", ou seja, **"eu não posso buscar sozinha, porque eu trabalho em grupo"**. O grupo já formado parecia, mais uma vez, autonomizar-se das próprias pessoas que o formavam, determinando posições. O mesmo ocorreu quando algumas pessoas se expressaram da seguinte forma: **"no dia em que o construtivismo chegar à minha sala, eu vou me empenhar..."**

9.1.2 - O estudo

Mencionou-se, no capítulo VI, a dificuldade sentida pelas professoras resistentes ao se depararem com textos científicos que, mais do que introduzirem uma nova linguagem na escola, constituíam-se em mais um mecanismo de formação de outras condutas no grupo da mudança. Várias professoras resistentes, assim como a especialista, mencionaram a dificuldade em estudar. Parece que o estudo, para essas profissionais tinha uma característica própria de "tarefa escolar", ou seja: se elas já se sentiam pessoas habilitadas a dar aulas, e para isso já tinham passado pelas provas institucionais, em suas escolas de formação, para que haveriam de continuar o "suplício" ?

Nesse ponto, é possível supor que a relação com a leitura que essas professoras terão estabelecido como alunas em sua vida escolar, e que poderiam estar passando para os seus alunos, era a seguinte: o estudo tem o objetivo de proporcionar a realização de provas e de ultrapassar momentos escolares institucionalizados para provar determinadas competências; estando confirmadas as competências, não há necessidade de buscar mais. A necessidade de estudar mais ou a própria formação como leitor não deve ter sido internalizada da melhor forma por essas professoras:

"Eu via as meninas estudando, aquela discussão delas com Er as vezes eu participando, ouvindo e eu ficava assim: *meu Deus do céu, como que estas meninas conseguem? é muito diferente, é muita coisa, eu via que o trabalho era completamente diferente, então eu achava que aquilo não ia entrar na minha cabeça. Como a Er nunca obrigou, acho que ela foi deixando por livre e espontânea vontade, isso não me interessou, eu me acomodei...*" (Na/p.r) (grifos nossos)

Curiosamente, muitas escolas da rede municipal denominaram os momentos de enfrentamento com textos teóricos como "reuniões de estudo". Mesmo sendo outra a concepção de estudo, para o grupo da mudança -nas reuniões relacionavam-se o estudo teórico, a reflexão da prática, planejamento e organização do trabalho escolar - parece que ainda havia uma ritualização do ato de estudar, para as professoras resistentes

"Parece que o que mais me incomodou foi o estudo..."
(Na/p/r)

Já foi mencionado que, na escola pesquisada, assim como em algumas outras da rede municipal, não existiam reuniões de "estudo", administrativas ou de planejamento pensadas separadamente. Essas diversas modalidades estiveram misturadas ou diluídas no processo de discussão da prática, mas, para quem não construía uma nova postura perante o conhecimento, as reuniões continuavam a apresentar-se de forma setorizada: "reuniões de estudo".

O pouco contato com o campo intelectual construído ajudou a criar identidades e auto-conceitos negativos, estabelecendo representações de "impotência" perante

outras formas de considerar o trabalho. O enfrentamento da mudança pelas outras colegas muitas vezes foi sentido pelas resistentes como uma "façanha", e a resistência como "falta de interesse" e "comodismo" - palavras recorrentes na justificativa da resistência:

"Eu sei que eu vou precisar entender o que que tá acontecendo, mas não... Eu quero e não quero, quero e arranjo um monte de coisa para não ir..." (Et/p/r)

A dificuldade em estudar - causa ou conseqüência da resistência? - também mostra um nível de resistência que ocorria até pela ignorância mesma da proposta desenvolvida pelo grupo da mudança. Não que faltassem oportunidades de obtenção de informações, mas a atitude de buscá-las ou não é que foi determinante.

9.1.3 - O medo de ter que "jogar tudo fora"

O conceito de **habitus**, bastante citado em capítulos anteriores, demonstra que existem diferentes formas de engendramento, ou seja, diversos processos que vão constituindo as "disposições permanentes" dos sujeitos, e que são colocados em ação, em determinado campo ou situação.

No "campo escolar", os conceitos de troca e divisão do trabalho estão muito ligados à diminuição do trabalho. Dessa forma, percebe-se que o que pesa mais é a "lei do menor esforço". Se o que os professores fazem vem sendo repetido de forma a poupar esforços e, na sua concepção, ajuda a atingir os seus objetivos de ensino, a tendência é a de que permaneçam utilizando os mesmos mecanismos de divisão e troca.

Enquanto as professoras da mudança pretendiam alterar a prática de sala de aula, por não estarem satisfeitas com os resultados, e o paradigma que informava sua ação apontava para outro significado de troca e de divisão do trabalho, era a estrutura anterior que continuava informando a conduta das professoras resistentes. Nesse caso, é interessante mencionar algumas falas que demonstram mais um impedimento para a mudança:

"Eu resistia porque, pelo que a gente ouve de fora, a gente acha que tem que mudar totalmente o jeito da gente ensinar. Então, eu sempre pensei que o meu jeito estava certo, então eu ficava na resistência mesmo." (Or/p/r)

"Eu tenho mais segurança trabalhando assim do que eu pensar que vou mudar, aí eu não tenho segurança, talvez porque eu não tive ainda vontade mesmo. é o que eu estou te falando, tá faltando mesmo alguma coisa para me convencer." (Il/s/r)

Quanto mais os grupos se afastaram, maior ficou a distância entre as condutas, o que ajudou na manutenção da representação de que, para mudar, as professoras teriam que jogar fora " o bebê com a água do banho..."

9.1.4 - A resistência em função dos resultados

"Outro dia eu ouvi comentários de que chegou perto de uma colega mesmo e falou com ela, diz que pegou uma redação , mostrou e falou assim: você passou esse menino e olha como é que ele está." (Dr/p/m)

"Elas acham que a gente não ensina do jeito que deveria. Eu vou te dar um exemplo: as professoras da segunda série t em reclamado que os meninos não deviam ter passado, que os meninos escrevem mal, mal em termos de ortografia. Então você v e o ti-ti-ti, falando sempre isso . Desce lá e fala: "minha sala tá isso" . Aí você sabe que são os seus meninos que estão lá." (Dr/p/m)

Pelos comentários acima e pelo que foi exposto nos capítulos da primeira parte, ficou patente a resistência justificada pelos resultados obtidos pelos alunos. Juntamente com as produções escritas, analisadas pelas professoras resistentes, outro fator citado em termos de resultado foi o novo comportamento dos alunos nas questões referentes ao desempenho verbal, e suas condutas questionadoras dentro da sala. Para as professoras da mudança, o fato de aparecer um novo tipo de aluno pode ter pesado como fator de resistência:

"eram crianças mais reivindicativas, mais falantes, que se expressavam melhor. Eu acho que tinha gente que não estava preparada para esse tipo de menino, então..." (El/p/m)

Entretanto, enquanto as professoras da mudança entendiam que este também era um fator determinante de resistência, o mesmo não se manifestou no discurso das professoras resistentes, que "louvavam" a atitude do aluno questionador, ressaltando essa característica do trabalho "construtivista".

Outra perspectiva de análise da resistência pelos resultados parece estar condicionada, historicamente, por todas as reformas metodológicas que já ocorreram nas escolas, em relação à alfabetização. Professoras que estavam participando do processo de discussão do grupo de mudança, mas não conseguiam implementar uma prática mais transformadora no campo da linguagem escrita, na sala de aula, assim se expressaram:

" Toda a vida eu achei, mesmo no tradicional: Bom, todo método que a gente fez curso e começa a aplicar, eles falam que é bom, que as crianças lêem rápido, então eu já experimentei uma porção..." (risos) (El/p/m)

Contraditoriamente, como no caso de ver pontos positivos na conduta do aluno questionador , o grupo resistente apontava determinados resultados positivos, e acabava admirando a dinâmica do processo de mudança, assim como o comportamento das colegas que tinham mudado na área da alfabetização e em sua relação com o trabalho. Isso se dava um pouco por realmente estarem convencidas das "competências" das colegas - voltamos aqui à idéia de " façanha" _ e também porque foi construída uma imagem do grupo dentro e fora da escola que determinou a formação dessa representação:

"Talvez não seja porque eu não acredite não, porque realmente eu estou vendo aí o trabalho das meninas e o *tanto que elas elevam o trabalho*, eu acredito nelas, então eu sei que é um trabalho de renovação, e que a criançada tem é que se desenvolver... Eu também, por minha vez, gosto muito do tradicional, também por falta de tempo de estudar, porque eu trabalho em outro horário... parece que por comodismo... Por comodismo mesmo, ou talvez, porque *eu não acredite muito.*" (Il/s/r) (grifos nossos)

Percebe-se, claramente, a contradição entre uma imagem criada - "**grupo competente**", e a necessidade de reafirmá-la - o grupo divulgava o nome da escola, e as verdadeiras formas de enxergar a validade das mudanças - **eu não acredito muito.**

9.1.5 - Gênero - a condição feminina assumida?

"Disse que seria bom ocupar a mulher no governo doméstico e é bom e é necessário, não só para que ela viva ocupada, senão para que o marido tenha menos esse trabalho. Coisas tão miúdas, não é bom que pejem o pensamento de um homem; e para os da mulher, são muito convenientes."

(Dom Francisco Manuel de Melo In: Páginas seletas - terceira e quarta série femininas, 1943)

" A astronomia foi uma das matérias exigidas para que a normalista se pudesse se dizer professora... Senhores, eu sou formado em matemática e já consumi algumas vigílias estudando a ciência dos astros: mas , francamente, não concebo que necessidade tenha uma senhorita de aprende-la para ensinar as primeiras letras. Digo-vos

mais: se estivera em idade de ainda me casar, a última coisa que me lembraria seria procurar mulher astrônoma."

(Carlos de Laet In: Páginas seletas - terceira e quarta série femininas, 1943)
Um fator que pode ser considerado de homogeneização nas séries iniciais do magistério é a presença exclusiva de mulheres nessa fase de escolarização.

Nas análises dos processos de proletarização do magistério, uma categoria que se faz presente, nas abordagens atuais, é o gênero. Os movimentos do magistério encontram na condição feminina alguns impedimentos à profissionalização ou impulsos à proletarização, como veremos a seguir.

ENGUITA (1991) faz algumas considerações históricas sobre as causas da feminização do magistério. Como motivos desse processo ele enumera quatro causas: "em primeiro lugar, o ensino é uma das atividades extra-domésticas que a ideologia patriarcal imperante aceitou sempre entre as mais adequadas para as mulheres"; em segundo lugar, cita ele a questão dos baixos salários, que afugenta os "varões"; em terceiro lugar, aponta a "passividade" das mulheres, que são mais dispostas a aceitarem a autoridade e a hierarquia do que os homens, sendo assim defensoras da conformidade e da ordem estabelecida - explícita, nesse ponto, as críticas feitas a essa posição, que Parkin chama de "teoria machista da profissionalização", mas acrescenta que só o fato de ser considerada como causa já é bem significativo. Como última causa, considera a não discriminação salarial das mulheres, no magistério, como um dos fatores de feminização do setor.

Afirma o mesmo autor que, contraditoriamente, a feminização tem trazido, como conseqüência, a possibilidade de fazer da escola uma instituição menos sexista e apresentar as mulheres em outras funções, que não a de dona-de-casa, esposa e mãe.

Como uma das conseqüências que tem contribuído para a proletarização e dificultado a profissionalização considera a idéia de "segundo salário" e do emprego provisório, "que permitem à sociedade pagar menos". Juntamente com isso, a falta de autonomia das mulheres e a não participação em movimentos sindicais (geradas exatamente por suas condições de vida) acabam fechando o círculo. Segundo o autor:

"... Há que reafirmar que a luta pela profissionalização do setor passa assim a ser não só um conflito de classe, mas também de gênero, e como tal deve ser vista." (p.54)

LOPES (1991), numa breve revisão acerca dos estudos feitos sobre a feminização do magistério, cita os trabalhos de Gouveia (1960) que afirma que **"o lar ainda se constitui uma fonte poderosa de influencia no que respeita às decisões ocupacionais"**. Cita, também, os estudos de Pereira (1969) que constata números e fatos relativos ao processo de feminização do magistério primário, e que também argumenta que a justificativa para o fenômeno pode ser encontrada nos traços de personalidade feminina considerados próprios para as séries iniciais, e na condição de

passividade das mulheres, que aceitam trabalhar nas condições existentes na estrutura do sistema de ensino.

A autora continua citando pesquisas que acrescentam dados ao fenômeno de feminização do magistério e denunciam a falta de incorporação, na pesquisa educacional, da questão do sexo da professora. Segundo os mesmos trabalhos, se as pesquisas considerassem a relação mulher-educação, poderiam apontar outros significados e desdobramentos para o entendimento do fenômeno.

Lopes considera, também, os trabalhos de Apple e Enguita como significativos para o estudo da relação mulher-educação, esclarecendo que o fenômeno da feminização ocorre em muitos países para ser ignorado. Contudo, para além das explicações referentes ao magistério como mercado de trabalho possível para as mulheres, aponta explicações psicanalíticas para a presença da mulher nas escolas:

"Ainda hoje, mesmo se se constata que o discurso de caracterização do corpo feminino mudou, o exercício desse magistério não mudou. Não só o magistério é cada vez mais exercido por mulheres, como se viu, quanto ao exercerem o cargo t em na maternagem (sem nenhuma visão paradisíaca disso, pra bem ou pra mal)sua principal ação." (p.37)

Pode-se dizer, a partir dessas abordagens, que a feminização é um processo complexo, que implica diversas interpretações. A apropriação que faremos dessa discussão será usada para analisar certos fatores de mudança e resistência à mudança, na escola pesquisada. Alguns dados referentes à questão do gênero já foram apontados no capítulo VI, abordando a linguagem e nos capítulos VII e VIII, que analisam as relações pessoais de trabalho e poder. Neste item a intenção é de explicitar melhor a relação mulher-educação, como causa da resistência.

No decorrer da pesquisa, deparei-me com diversos fatores que poderiam ser determinantes dos processos de mudança e de resistência à mudança. A questão de classe e de gênero, em determinados momentos, não explicou os processos de mudança, mas, não se pode dizer o mesmo do processo de resistência. Havia, no campo pesquisado, professoras e especialistas com condições de trabalho parecidas, todas mulheres, mas com condutas bastante diferenciadas, que mostraram que, mesmo em certas condições de homogeneização - por gênero e por classe - algumas professoras reproduziam práticas homogêneas, e outras produziam práticas heterogêneas. Devo ressaltar que ocorreram, em alguns momentos, fatos bastante característicos da condição feminina internalizada, que chegaram a igualar, em termos, os grupos. A preocupação excessiva em resolver os problemas dos alunos (de forma mais individual, para as professoras resistentes) ou a preocupação em resolver os problemas da educação (fora ou dentro da sala de aula), para as professoras da mudança, muitas vezes levou as mulheres do grupo da mudança ao choro.

Afora essas características de "envolvimento" com os problemas dos alunos, o grupo da mudança tentava romper com determinados "traços de personalidade"

(produzidos socialmente), buscando certas características de profissionalização, sendo duas delas bastante significativas para as questões observadas na escola pesquisada: a **competência** - no sentido da formação de um campo específico de conhecimento - e a **independência** - ligada a uma certa autonomia sobre os rumos e organização do trabalho escolar de forma coletiva. Essas características marcavam diferenças significativas entre os grupos, dando contornos bem nítidos ao problema da ambigüidade profissionalismo e proletarização, no processo de feminização.

Por que determinadas professoras conseguiram romper, de certa forma, com o esperado? Por que outras professoras reproduziam as mesmas condições de trabalho e de relação com o mesmo?

Nesse ponto, convém ressaltar que, no conjunto das professoras das duas tendências, havia professoras casadas, solteiras, com e sem habilitação em nível superior, o que caracterizava uma certa heterogeneidade. Um fator de homogeneidade era o do cumprimento de jornada dupla, por quase todas as professoras entrevistadas, com exceção de três pessoas do grupo resistente. Das seis pessoas entrevistadas, três trabalhavam somente em uma jornada, na função de magistério.

Como já foi afirmado, se o determinante gênero não explicou o processo de mudança, que se caracterizou, também, pelo rompimento com determinadas formas de relações com o trabalho, já abordadas em capítulos anteriores, por outro lado, explicou a questão da resistência.

No grupo resistente, encontramos justificativas para a conservação de determinadas práticas de trabalho, na necessidade de compatibilização entre os afazeres de dona-de-casa e a função exercida na escola. Os depoimentos abaixo dão a dimensão do conflito gerado pela ameaça de uma mudança:

"Eu acho que é por causa do trabalho, se não estivesse dando certo, talvez elas tivessem perdido um pouco o interesse. Então elas foram enfiando a cara naquilo, às vezes, também, estavam gostando, né? E, a partir do momento que você está gostando de uma coisa, você se interessa. Por exemplo, a Dri., eu falei assim: "gente, a Dri. começou agora..."é o que eu estou te falando, não sei se é por causa da disponibilidade de tempo, também, né? Chega em casa, eu não tenho tempo de estudar... De jeito nenhum, minha vida é uma correria, todo mundo aqui sabe os meus problemas, é empregada, é isso, é aquilo, que hora que eu vou pegar essa apostila para eu ler? Então, com isso, acho que foi juntando..." (Na/p/r)

"... Dentro do meu horário eu posso fazer o que aparecer, mas passou do meu horário eu já tenho aquele compromisso porque ela (a mãe) não fica, uma vez ou outra ela pode até ficar com os meus meninos, de tarde, para mim, mas se eu falar assim: mãe, eu vou trabalhar de manhã, mas tem uma semana de reunião, ela

pode até ficar, mas eu não vou ter cabeça, eu vou estar preocupada: talvez mamãe tenha que sair, mamãe não deve estar gostando de ficar com os meninos, aí eu chego e ela reclama: t o cansada. Então é isso tudo que vai me desanimando. Aí tem a noite, à noite o meu marido fica, mas eu fico naquela, ele trabalhou o dia inteiro, então como o meu menino estudava à tarde, eu ia fazer exercício com ele, porque de manhã eu vinha para o serviço, ele ficava com minha mãe, então ela não podia ensinar exercício, então à noite se eu quiser estudar, eu não posso... porque já tenho esse horário .Eu já pensei em ano que vem estudar, mas eu penso eu não posso, porque no ano que vem, a minha filha vai estudar à tarde e eu só vou ter a noite para estudar com ela. Eu acho que se eu quisesse mesmo, mas eu acho que mesmo que se eu quisesse, se eu tivesse aquela vontade. (Os/p/r)

PIZA (1992) ressalta a importância de se investigar, para além das escolhas vocacionais, como é que práticas profissionais femininas são contaminadas por outras práticas desenvolvidas pelas mulheres: *"... de um lado, as mulheres professoras acreditam estar desenvolvendo um trabalho para o qual, reza a ideologia, foram naturalmente destinadas. Por outro lado, porque esse espaço se configuraria como o que menos conflitos causa no confronto que as mulheres fariam entre suas imagens públicas e privadas."* (p.3)

Por outros depoimentos, pode-se constatar que algumas mulheres conseguiram romper com certas condições que as determinavam, às vezes até desempenhando certas funções públicas, de forma extrema:

"Acho que o fato de ser solteira não determina um envolvimento maior. Talvez, se eu fosse casada e trabalhasse meio horário, eu teria mais tempo. Eu não tenho tempo para dormir, para comer. Você precisa ver que horror é. A pastoral me suga demais..."
(Eb/o/m)

"A Or, por exemplo, a Oe, que t em uma vida bem difícil, filhos e tudo, trabalho em dois horários, mas elas estão dispostas. (Al/p/m)

"Não, eu acho que aí tá dentro de cada professor, de cada profissional, eu acho que desde o momento que você está interessada naquilo, os empecilhos que vão aparecendo não são barreiras, eu acho que vai muito da consciência de cada profissional." (El/p/m)

A tentativa de fazer o espaço público (a escola) à semelhança do espaço privado (o doméstico), ou de não deixar que o público interferisse em seus papéis de dona-de-casa, foi evidenciado nas práticas e representações das professoras resistentes.

Retomando as características de profissionalização descritas por Enguita e emergentes no grupo da mudança, sendo uma delas a construção de uma **competência** que não era fundada em habilidade "natural", e a outra, a **independência**, que também não se caracterizava como desempenho puramente pessoal, mas principalmente coletivo, perceberemos dois pontos-chave que marcavam a diferença entre as professoras da mudança e da resistência.

PIZA (1992) enumera algumas características do doméstico, presentes no cotidiano do espaço escolar, entre elas a **autonomia**, o **isolamento** e a **rotina do trabalho repetitivo**, que demonstram que esses são fatores impeditivos de mudança. Uma das características do trabalho doméstico é a "autonomia":

"Fazer o que se quer do jeito que se quer e sabe. Fechada a sala de aula, não há nada que garanta a aplicação rigorosa de teorias ou de modelitos de relação adulto/criança, conforme a mais nova pedagogia em vigor." (p.4)

Se houve, na escola pesquisada, uma tentativa de profissionalização, essa tocou num ponto nevrálgico: a questão do controle do trabalho e do isolamento, próprios do universo da casa. Quanto maior o isolamento, maior o *"sentimento de controle sobre o conhecimento e processos necessários ao desenvolvimento das tarefas."* (p.4)

Outra característica citada por PIZA, apareceu de forma recorrente nos discursos e práticas do grupo resistente, foi a incorporação de determinadas rotinas facilitadoras do trabalho cotidiano, ou seja:

"... a repetição dos mesmos conteúdos e dos mesmos procedimentos durante anos determina um tipo de aproximação com o trabalho docente, muito semelhante à aproximação com o trabalho doméstico. Um traço significativo desta característica do magistério parece ser a busca de fórmulas, por parte das professoras, que facilitam o seu trabalho: receitas prontas, para a sustentação da rotina." (p.5)

Dessa forma, um grupo de trabalho que procurava romper com determinadas práticas, demonstrando uma atitude analítico- crítica (grupo da mudança), diferenciava-se, sobremaneira, do grupo resistente, que garantia, na construção do seu universo

cotidiano, a conservação de atitudes prescritivas, com muitas das características enumeradas acima.

Por outro lado, as representações criadas sobre o grupo da mudança, pelo grupo resistente, não deixaram de se constituir em outro modelo de atuação que, por mais que se assemelhasse a uma "façanha", colocava impasses e conflitos às professoras, que tinham, no trabalho com o magistério, a possibilidade de conciliar o espaço público com o privado, mas, ao mesmo tempo, vislumbravam outras formas de "compatibilização", que não deixaram de ser idealizadas por algumas delas:

*"é, mas eu sou muito acomodada, na hora que eu penso que tem que sentar, estudar, eu não tenho tempo. é corrido. **Mas eu ainda vou entrar nessa. Um dia ainda faço parte desse grupo.**"(Ri/p/r)*

9.2 - AS RAZÕES DA MUDANÇA

O conceito de inovação educacional proposto por GOLDBERG (1977) aponta para o seguinte significado:

"Um processo planejado e científico de desenvolver e implantar, no sistema educacional, uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com freqüência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema (p.189)

A mesma autora cita outras definições de inovação, uma das quais a distingue da mudança:

"O segundo conceito (inovação) refere-se a algo mais deliberado, intencional e planejado e não a algo que acontece espontaneamente."(Miles, 1964, apud GOLDBERG, p.189)

O grupo da mudança não era homogêneo em todas as suas condutas, e também demonstrava diferenças quanto aos motivos de adesão à nova proposta, o que caracteriza o processo ocorrido não como uma inovação, mas como uma **mudança** de caráter mais espontâneo e menos controlado ou planejado. As entrevistas, que permitiram a reconstituição dos processos de adesão, evidenciaram que determinados sub-grupos foram se constituindo um pouco pelas situações práticas e emergenciais

que tiveram que enfrentar, e também por determinadas "características" em comum. Os sub-grupos, no que tange aos motivos, foram assim descritos por uma das professoras mais antigas na proposta "construtivista":

"Eu acho que nós podemos falar que foram três etapas: o pessoal que entrou de cara, o pessoal que ficou curioso e que não tinha tanta resistência, um pessoal que também estava em conflito com a prática e aí, de cinco salas, nós passamos para dez salas. Foi um pulo muito grande. E aí ficou realmente aquele pessoal mais antigo de escola, talvez mais antigo de profissão também e que já tinha uma segurança muito grande no que estava fazendo e não era nem interessante mudar. Então, esse pessoal é que já está começando a mudar agora. é uma mudança muito lenta, mas no ano passado já começou a ficar incomodado."
(Eb/p/m)

Não será retomada, aqui, a questão das finalidades, já abordada em capítulo anterior, mas outros motivos que apareceram nos discursos dos sujeitos. A análise da origem do processo de mudança deverá considerar esses motivos, assim como os processos de engendramento que produziram as novas formas de trabalho.

9.2.1 - O estranhamento ao trabalho: mudança latente

Durante a pesquisa, em observações feitas ou entrevistas, uma questão foi tomando corpo e solidificando-se enquanto realidade: muitas pessoas que haviam "mudado" com a proposta "construtivista" já estavam, anteriormente, passando por um processo de mudança latente, ou já haviam mudado em determinadas áreas, o que caracterizava alterações significativas em sua prática social.

Nessa perspectiva de mudar "algumas áreas" pode ser incluída, também, a inquietação com as proposta metodológicas vigentes, que pode ser explicitada nas falas a seguir:

"... eu ficava incomodada... A gente tinha que seguir tudo de acordo. às vezes, muita coisa que não era do interesse da criança, mas era obrigado a dar..." (Na/p/m)

"Ah! Eu já estava cansada daquele ma, me, mi, mo, mu, la, le, li... Eu entrei, gostei e não quero voltar para o tradicional, não. Certo até que dava o que eu fazia antes, só que era muito lento. Voce vê as coisas muito devagar. Você ficava o ano inteiro naquilo, pro menino conseguir uma coisinha assim." (El/p/m)

Evidentemente que essa não era uma insatisfação com a proposta metodológica de ensino, somente, mas também com a mesmice de uma prática repetitiva, que para muitas não promovia realização pessoal: **"eu queria uma coisa que me desse mais satisfação, eu não estava me sentindo realizada..."** (Eb/p/m)

Outro fator significativo da mudança foi a possibilidade das professoras tomarem consciência de determinados aspectos e problemas da aprendizagem, que antes eram explicados de forma negativa, ou não eram abordados pelas teorias legitimadas e vigentes:

"Em que meu aluno cresceu? Em que ele vai melhorar? Isso é o que voc e tem que ver. é, no fundo, o que eu precisava era compreender mais a criança. Compreender..." (El/p/m)

A convivência com o fracasso e a conseqüente inquietação- estranhamento - encontraram hipóteses explicativas do trabalho no paradigma construtivista, que possibilitava um outro conhecimento da criança. O conhecer melhor a criança também significou conhecer melhor o trabalho. Essa necessidade de compreender melhor a prática, de estar mais consciente, com mais controle do seu fazer, foi possível pela possibilidade de avaliar os resultados diferentemente das formas convencionais: enxergar crescimento onde antes só havia "patologias".

O processo de inquietação - evidenciado pela insatisfação - e o estranhamento do trabalho, que dava a possibilidade de estar dentro dele, e ao mesmo tempo questioná-lo em seus aspectos metodológicos, de organização e conceituais, somados, apontam uma relação com o trabalho que pode ser considerada como matriz dos comportamentos de mudança observados. A relação de estranhamento pode ter sido um elemento fundante do processo de mudança. Encontrando situações propícias de produção de uma nova ordem, esse estranhamento p ode aflorar e alcançar um patamar mais concreto, no sentido de realização de outras práticas.

Determinadas pessoas que tiveram oportunidade de conhecer o trabalho da escola pesquisada, através da presença nela, em substituição a professoras, e que já se encontravam em relações "complicadas" em seus locais de trabalho, por envolvimento em movimentos de greve da categoria, insatisfação com propostas metodológicas e com a organização do trabalho escolar, optaram pela escola pesquisada, ou seja : escolheram-na pela proposta alternativa que desenvolvia, quando perceberam, em seu interior, algumas possibilidades de produção de alguma transformação.

9.2.2 - Os resultados

Algumas pessoas também encontraram na escola, durante o desenrolar do trabalho com a alfabetização, condições de realização de novas propostas, compatíveis com o que se esperava de uma boa professora: a obtenção de bons resultados. Uma das condições que favoreceu a produção de uma prática diferenciada foi o surgimento de um novo paradigma para explicar o processo de aprendizagem da língua escrita: o construtivismo presente nos trabalhos de Ferreiro.

O paradigma construtivista explicava as formas de aquisição da língua escrita, mas não as formas de intervenção. Para quem estava buscando explicações para determinados processos de aprendizagem, abriam-se horizontes bem vastos de investigação; isso, porém, propunha novos problemas: como realizar intervenções adequadas?

Uma situação propícia, que pode ser considerada significativa na possível relação entre o paradigma e os resultados, foi a possibilidade de alterar práticas de forma mais experimental, no pré-escolar, onde havia menos "ansiedades" com a alfabetização. Com a modificação crescente dos resultados, houve adesão, também, pela possibilidade de compatibilização do paradigma com os resultados esperados de uma professora.

Apesar de **mudança e inovação** serem consideradas de forma diferenciada, alguns aspectos apontados por WANDERLEY(1989), para caracterizar a inovação, podem ser aplicados ao entendimento dos processos de adesão à mudança da escola pesquisada, embora não tenha ela sido "planificada" e nem "controlada cientificamente" - características da inovação - mas espontânea. No trabalho citado, o autor aborda, entre outras, três características da inovação, citando os trabalhos de Everett Rogers: a **praticabilidade**, que é dependente de prova experimental, a **observabilidade**, evidenciada pelo grau em que os resultados são visíveis, e a **complexidade**, como grau em que uma inovação é relativamente fácil de entender e usar. Essas três dimensões, que foram possíveis com o trabalho no pré-escolar, proporcionaram condições de "contaminação" de outras professoras e, até o momento da pesquisa, ainda eram usadas como estratégia de convencimento: estar trabalhando com o pré-escolar (praticabilidade), obtendo bons resultados (observabilidade) e ao mesmo tempo apoiar-se no grupo de discussão (que garantia a tradução da linguagem técnica, minorando a complexidade) foram condições que promoveram uma "desestabilização" e certo nível de segurança necessários à adesão e continuidade da proposta:

"a nossa intenção não era alfabetizar o pré, mas houve uma coisa muito importante que eu não sei explicar, para sair a maioria alfabetizado." (Oe/p/m)

"a coragem de mudar a perspectiva metodológica veio da "experiência" da teoria. Então, claro que dá para perceber que não pode ficar só presa naquelas palavrinhas, senão..." (Al/p/m)

9.2.3 - O "espírito" da novidade

"Aí a Er veio com essa sugestão e o pessoal começou a trabalhar. Aí eu ficava vendo as conversas, participava de alguma coisa da reunião e foi despertando o interesse. Eu gosto muito de coisa

nova, diferente, aí eu pensei: vamos ver como é o construtivismo..." (At/p/m)

O processo de mudança latente e a obtenção de resultados positivos, aliados a algumas condições concretas e a características das professoras, possibilitaram a realização da mudança, para algumas pessoas. Outras pessoas, porém, foram se agregando ao grupo em formação com uma perspectiva um pouco diferente: gostar do novo, gostar da mudança e sempre estar desconfiando de que "nenhuma coisa está certa demais e precisamos fazer comparações sempre". Para certos componentes do grupo da mudança, alguns fatores foram mais significativos, como o fato de participar do "movimento": debates, estudos, animação, novidade. Isso mostra que o grau de difusão da "novidade" constituiu-se numa estratégia importante de convencimento.

Nesse caso, a palavra "sedução" explicaria uma série de adesões. Era no grupo da mudança que ocorria "movimento". Juntamente com esses fatores, é interessante levantar a hipótese de que a adesão à proposta "construtivista" pode ter ocorrido por sua característica de "modernidade", além de ter possibilitado o acúmulo de determinados bens culturais, geradores de prestígio social. WANDERLEY (1989), citando EVERETT ROGERS, aponta mais uma característica da inovação que pode ser aplicada a esse aspecto da mudança: *"a vantagem relativa (que) constitui o grau no qual se percebe a inovação como algo melhor que a idéia que a precede"*, e acrescenta que esse grau *"pode ser medido em termos econômicos, de prestígio social, conveniência e satisfação"*.

A divulgação da proposta "construtivista" por outros setores, fora da instituição pesquisada, também alterou significativamente o grau de difusão do novo paradigma e mesmo que, naquele momento de adesão, o trabalho com essa perspectiva não se constituísse enquanto prestígio, naquele local de trabalho, em outras escolas - particulares e públicas - assim como no campo científico, já havia um movimento forte de adesão e valorização:

"Mas é porque o pessoal está muito entusiasmado e tudo, então eu falei : eu vou entrar nessa também, né?" (Na/p/m)

O conjunto desses fatores foi determinando o nascimento de um grupo forte, de pressão, que por motivações tão heterogêneas, acabou determinando outras adesões e "impondo" outras formas de relacionamento com o trabalho. A fala abaixo expressa claramente esse processo:

"Algumas vieram nem foi por uma coisa interior delas, de estar num processo de conhecimento, mas vieram por uma pressão de fora. Não pressão negativa, mas uma pressão até de sedução, de fazer parte do grupo, de não estar fora desse grupo... então, olha o de fora fazendo o outro vir. E esse outro vem porque o grupo está promovendo... Então tem dois níveis de você promover essa questão: uma vontade espontânea e a outra é a

questão social: o meio determinando que elas viessem..."
(Er/s/m)

Capítulo X

ALGUMAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A MUDANÇA E A RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Na tentativa de compor a teia de significados do universo das professoras da escola pesquisada, assim como dos sub-universos dos grupos de resistência e de mudança, fiz uma interpretação das interpretações que os sujeitos pesquisados expressaram em seus discursos. No processo de recomposição da realidade observada a partir de certas categorias de análise, outras vozes - teóricos - foram se juntando para explicitar também outros significados.

Não é, porém, somente a partir dos discursos enunciados que se recupera a lógica de construção dos processos de mudança e resistência à mudança, a não ser que esses discursos sejam acrescidos dos aspectos históricos de sua constituição e das práticas e condutas das pessoas envolvidas.

Pela análise do discurso, dos aspectos históricos de sua constituição - suas condições de produção - e das práticas e condutas dos sujeitos investigados, pretendi recompor as representações que poderiam ser definidas como formas de considerar e apreender a realidade, pelo que ela apresenta e pelo que não é, ou seja, pelo imaginário, assim como de organizar o espaço social, formas que funcionam como "filtros" dessa realidade e desse espaço. Essas representações determinam as práticas sociais dos atores nas instituições e são, também, determinadas por essas práticas.

O conceito de **representação** permeou toda a análise feita até o presente momento: representações sobre leitura e escrita, sobre a linguagem, sobre a organização do trabalho escolar e sobre o próprio trabalho é que estabeleceram o movimento entre os grupos observados. Para CHARTIER (1990),

"esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações t em tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio." (p.17)

Nos processos de mudança e resistência à mudança, percebidos através de um contato direto com a escola pesquisada e, de certa forma, prolongado, foram percebidos mecanismos de concorrência e competições entre duas tendências de trabalho que, ao serem desvendados, evidenciaram também as classificações, divisões e delimitações criadas pelos sujeitos para dar significado à vida social. Esses

mecanismos, incorporados sob a forma de disposições, regulavam o que era vivido e davam significado a ele.

Posso dizer que a abordagem do processo de mudança e resistência não deixou de ser uma forma de "história cultural", pois, analisando determinada época e espaço de mudança, procurei identificar como a realidade foi construída pelos diferentes atores. Como objeto da história cultural, CHARTIER (1990) explicita:

"... pode pensar-se uma história cultural do social que tome como objeto a compreensão das formas e dos motivos - ou por outras palavras, das representações do mundo social - que , à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses, objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou gostariam que fosse." (p.19).

Se a noção de representações se define mais claramente neste capítulo, ela foi, na verdade, configurando-se no decorrer da análise dos dados e das minhas "leituras" paralelas. Ao final, percebo o processo de construção do objeto que aqui se tentou fazer como resultado, também, de minhas representações, construídas a partir de práticas e apropriações determinadas pelos lugares sociais que ocupo.

Nos cruzamentos entre as apropriações feitas a partir de estudos lingüísticos, que proporcionaram uma análise do discurso na perspectiva da enunciação, explicitando as condições de sua produção, e uma certa perspectiva antropológica, que considera a cultura como uma rede de significados para quem dela participa e para quem a interpreta - fato que deve ser considerado pelo pesquisador que analisa a sua própria cultura - é que foi feita a análise dos processos observados no cotidiano da escola pesquisada.

é relevante explicitar, neste ponto, algumas representações criadas sobre a mudança e sobre a resistência pelos sujeitos envolvidos no caso estudado.

à mudança as resistentes atribuem um caráter de positividade: ela "engrandece o nome da escola", serve como mais uma alternativa quando o que foi construído não deu certo, "traz crescimento para os alunos e professores", "tudo que leva a acabar com a repetência é bom". Especificamente, uma mudança "construtivista" tem no imaginário das professoras resistentes a qualidade de formar alunos "mais críticos e falantes". A crença no trabalho "construtivista" - ou na mudança ? - é forte, e mesmo sem conhece-lo por dentro, essa crença emerge.

Mas o reconhecimento da "positividade" da mudança não possibilita alteração das práticas, que são determinadas por outras representações mais fortes que a da mudança. Isso gerou contradições tão fortes, a ponto de criar a sensação de alienação do movimento e ao mesmo tempo a "impossibilidade" de mudanças significativas, daí a "negatividade" da mudança.

As professoras envolvidas na mudança a representavam como forma de crescimento pessoal: "oportunidade de refazer-se internamente" (tomar-se como espelho e descobrir erros), "crescimento dos alunos e da proposta política da escola". Essas diversas formas de representação já haviam sido incorporadas, no momento da

pesquisa, dando à mudança um caráter de estabilidade e permanência e a partir dessas representações é que era vista a resistência.

Quanto aos aspectos metodológicos do trabalho, talvez os par a metros não fossem tão rígidos: várias professoras da mudança já se encontravam, no momento da pesquisa, menos radicais em termos de proposta "construtivista": "não é só construtivismo que existe no trabalho da gente, não, tem coisas diferentes". Dessa forma, recuperavam, também, alguns procedimentos de uma linha dita "tradicional". As professoras resistentes também buscavam, mesmo de forma isolada, alguns novos recursos metodológicos, quando haviam esgotado os seus.

Relativizados os conceitos metodológicos de uma proposta "construtivista" ou "tradicional", ficou evidente que as relações estabelecidas com o trabalho é que foram incorporadas pelo grupo da mudança, daí o incomodo com a posição das resistentes, representadas como "desinteressadas", "acomodadas", de certa forma, "inconscientes" de seu papel mais amplo, na escola. Isso não significa que alguns membros do grupo da mudança não tenham reconhecido a "positividade" do trabalho das resistentes que, numa perspectiva de transmissão de conhecimentos, cumpriam certos objetivos de ensino. A positividade/negatividade da mudança e da resistência à mudança parece se dar num jogo de representações e práticas, que explicita que as posições são intercambiáveis, em determinado momento do processo.

Dessa forma, a oposição entre os conceitos de mudança e resistência parece não ter o significado previsto no início da pesquisa, ou seja, o de que só um grupo mudava e só um grupo resistia. é na relação que esses conceitos devem ser vistos. Em determinados momentos , as professoras e especialistas do grupo da mudança foram bastante resistentes. Limitações e avanços existiram nos dois grupos, que foram determinados por todas as condições de produção de suas práticas e do sentido que davam à realidade.

Fato é que, estabelecida uma representação, ela se torna matriz para as concepções de mundo, para os dois grupos. Isso não ocorre só na escola, mas nos movimentos da ciência (como mostra KUHN (1975)), na política, na religião , etc. Os aspectos investigados na escola evidenciam-na como um caso representativo de mudança e resistência à mudança. Em qualquer campo, esses processos podem se dar de forma bem parecida, resguardadas algumas especificidades.

Mudança e resistência à mudança devem ser analisados tendo em vista os universos simbólicos que vão se constituindo por/para cada grupo. é, fundamentalmente, dentro desses universos que esses processos se tornam compreensíveis e manifestam a sua lógica.

CONCLUSÃO

Capítulo XI

DO OBSERVADO: ALGUNS TEMAS PARA REFLEXÃO

Um aspecto importante a destacar refere-se à difusão da mudança fora do espaço da escola pesquisada. Várias professoras dessa escola trabalhavam em outras instituições e tentavam implementar mudanças na própria rede municipal, na rede estadual e em outros movimentos, como a Pastoral do Menor. No entanto, a possibilidade de divulgação e manutenção de outras alternativas de trabalho com a alfabetização esteve, em grande parte, condicionada pelas posições que essas professoras ocupavam em seus outros locais de trabalho. Se, funcionalmente, exerciam atividades em posições hierarquicamente superiores, que legitimavam o lugar da liderança, conseguiam garantir, além da divulgação, algumas mudanças no campo da organização de trabalho. Por isso, algumas professoras que ocupavam lugares de assistente social, vice-diretoras, entre outros, estavam conseguindo resultados mais abrangentes, em termos de adesão a uma à proposta alternativa de alfabetização. Por outro lado, mesmo aquelas que exerciam a função de professoras conseguiam manter uma certa autonomia em suas salas de aula.

As professoras estudantes conseguiam divulgar, em suas faculdades, de maneira informal (entre colegas) ou de maneira formal (a convite de professores), as suas experiências de trabalho.

Isso traz de novo a questão das relações de poder, discutidas no capítulo VIII, relações que demonstram que não é possível a permanência de certas "ingenuidades" na mudança em educação: as relações sempre serão assimétricas. Na implantação de determinada proposta parece ser quase inevitável o uso de determinados mecanismos de pressão pelos grupos que tentam se legitimar.

Outro aspecto importante é o da relação entre mudança de paradigma no campo científico e mudança nas práticas escolares, fundamentadas no novo paradigma. Existem diversos "paradigmas" que funcionam como matriz dos comportamentos e práticas, e um paradigma científico não será incorporado se não for compatível com outros quadros de referência, daí o fato de sua assimilação ser muito lenta, ou mesmo, não ocorrer.

Junto a essa reflexão, caberia outra: a relação entre mudança e linguagem científica. Os dados evidenciados neste trabalho mostram que há que se buscar formas de mediação que, não sendo empobrecedoras, consigam realmente instrumentalizar professores para considerar a produção científica, na reflexão de sobre sua prática. Talvez possa ser percebida, aí, uma necessidade de pesquisas aplicadas e de intervenção, não muito freqüentes nos meios acadêmicos.

Um terceiro tema que este trabalho suscita é que, se uma mudança implementada pela base tem suas limitações, como foi verificado, o alcance de mudanças pensadas pelas políticas públicas, ou seja, por Secretarias de Educação, talvez seja menor ainda, principalmente se não forem considerados os universos simbólicos e o peso das práticas cotidianas, dentro das quais as propostas de mudança serão conduzidas. Uma mudança vinda "de fora" cria representações ainda mais complicadas que as construídas num processo de mudança gerado "na

base": uma delas é a de que as propostas vindas "de cima para baixo" são vistas como uma imposição de pessoas que não conhecem a realidade escolar. Um quarto tema de reflexão que a pesquisa realizada suscita é que uma política de formação de professores terá maior alcance se ocorrer de forma permanente, com grupos de apoio dentro das próprias escolas e intercâmbios entre escolas. Talvez essa prática possibilite consolidar ou criar novas formas de relação com o trabalho e com o conhecimento.

Outro aspecto que merece reflexão é o da ausência de uma linha única de trabalho, na escola pública, porque esta ao admitir seus professores, em geral, não explicita claramente certos princípios teórico-metodológicos e ideológicos, norteadores do trabalho. Daí todos os problemas advindos de propostas completamente diferentes e, às vezes, até contraditórias, coexistindo na mesmo espaço. De certa forma, isso tem um caráter de positividade, porque permite que diferenças aflorem ou que certa ordem seja subvertida. Por outro lado, isso evidencia uma certa "impossibilidade" de um projeto político-pedagógico, nos termos em que foi ou é pensado por muitos educadores.

Um dado novo que vem surgindo em várias escolas públicas é a emergência do professor/pesquisador, que, não se contentando em ser mero consumidor de teorias, procura também produzir conhecimentos na área de alfabetização. Nos capítulos II e III, foram explicitados alguns questionamentos sobre algumas teorias e sua relação com os dados empíricos, o que demonstra, também, que é na periferia das discussões acadêmicas que surgem impasses e novos objetos de pesquisa. Por outro lado, fica patente o conflito que se instala quando os professores querem aprofundar-se em determinada área, com fins de pesquisa, ao mesmo tempo em que lidam com a realidade complexa que é o ensino e o processo de aprendizagem. Se retomarmos algumas das discussões que ocorreram no campo da linguagem escrita, na escola pesquisada, constataremos que nem sempre o que se aprofunda em determinada área, em termos de conhecimentos teóricos, garante mudanças imediatas ou paralelas na área do ensino; daí a necessidade da discussão sobre a relação teoria - prática na mudança em alfabetização. Se vários profissionais de ensino despertam para uma atitude permanente de análise de sua atuação, talvez isso seja um prenúncio de uma realidade inovadora, no campo da pesquisa educacional, que aponta para outros paradigmas na relação pesquisador/objeto de pesquisa.

Se os professores, além de incorporarem essa posição, conseguem descobrir caminhos de aplicação - mesmo que alguns teóricos afirmem que sua pesquisa não tem por objetivo o ensino - é porque a prática cotidiana aponta para o "chão". Isso precisa ser melhor investigado e considerado no campo científico que, mais que considerar a escola como fonte de "problemas de pesquisa", poderia estabelecer com os professores uma relação de parceria. Dessa forma, se ampliaria, sobremaneira, o alcance social das investigações.

Finalmente, outro tema suscitado pela pesquisa realizada, talvez o mais relevante: a recuperação de territórios comuns entre grupos de diferentes tendências, dentro das escolas, deve ser permanentemente pensada no caso de mudanças, e o que pode ser apontado como ponto de intercessão é a prática, que é o fio condutor dos processos de mudança e de resistência à mudança. É tempo de pensar noutros termos a pergunta: "o que é que eu faço com isso ?"

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria B.M. Lingüística e Psicopedagogia. In: **Psicopedagogia - o Caráter Interdisciplinar na Formação e Atuação Profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALVARENGA, Daniel et ali - Da Forma Sonora da Fala, à Forma Gráfica da Escrita - Uma Análise Lingüística do Processo de Alfabetização. **Contexto & Educação**, Universidade de Ijuí, Ano 4, n. 16, p. 18-39, out./dez. 1989.
- _____. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 7, p. 27-31, jul. 1988.
- ARROYO, Miguel G. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 1, Palmarinca.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARBOSA, José J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BENAVENTE, Ana. Dos obstáculos ao sucesso. Ao universo simbólico dos professores. Mudança e resistência à mudança. STOER, S. **Educação, ciências sociais e realidade portuguesa**. Afrontamento, Porto, 1991.
- BLINKSTEIN, Isidoro. **Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade**, 2ª ed. São Paulo: Cultrix, Cap. VII, p. 52-58, 1989.
- BUENO, F. S. **Páginas Seletas** - terceira e quarta séries femininas. São Paulo: Acad emica, 1943.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: Pierre Bourdieu, São Paulo: ática, 1983.
- _____. **Sociologia** (org. Ortiz). São Paulo: ática, 1983A.
- _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983B.
- _____. A genese dos conceitos de habitus e de campo. In: **O poder simbólico**, Lisboa, Difel, p. 7-15, 1989.
- BRUNO, L. **Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática**. São Paulo: Ed. e Sociedade, Ano X, Ago. 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. A Ortografia na Escola e na Vida. In: **Isto Aprende com o CBA**. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- _____. A Evolução da Escrita. In: **Psicopedagogia - o caráter Interdisciplinar na Formação e Atuação Profissional**. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CARDOSO, R. (org.) **Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CARRAHER E BRYANT. **Dificuldades de leitura escrita**. São Paulo: Cortez, 1991.

- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o Desenvolvimento da Ortografia no Português. In: **Isto se Aprende com o CBA**. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- CARVALHO, Marília P. **Uma identidade plural**: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo -Dissertação de Mestrado - PUC/SP, 1991.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CONNEL, R.W. A caixa preta do hábito nas asas da história: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social - **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.1, Palmarinca, 1990.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez, 3ª Ed., 1991.
- ENQUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- ESPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**, São Paulo: Cortez, 1986.
- FARIA, A. L. **A ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.
- _____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO e TEBEROSKY. **Psicogenese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. Aula inaugural do Colégio de França, 1971, tradução de Sírio Possenti, UNICAMP, texto mimeografado, s/d.
- FRADE, Isabel C.A.S. Prática de Alfabetização em Escolas da Rede Municipal: avanços e dilemas do construtivismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 73-5, dez. 1990.
- FRANCO, M.L.P. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional . **Cadernos de Pesquisa** n. 74,p.63-7, 1990.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**.Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2ª. ed, São Paulo: Cortez, 1988.
- GOLDBERG, M. A. A inovação educacional no Brasil: a saga de sua definição. In: GARCIA, W. (org.) **Inovação educacional no Brasil** - problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.
- JÁEN, Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação.Elementos para uma teoria da proletarização dos docentes. **Teoria e Educação**, n. 4. Porto Alegre: 1991.

- KATO, Mary. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: ática, 1991.
- _____. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: ática, 1991.
- LOPES, Eliane M. T. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria e Educação** n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- LUCKESI, C.C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. **Ande**, n. 10, p. 47-51, 1986, e **Ande** n. 11, p.47-9, 1986.
- MARTINS, Carlos B. **A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação**. Em Aberto, Brasília, ano 9. n. 46. abr/jun. 1990.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NUNES, Terezinha et al. **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura**. Teoria e Prática. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, Marco A. e NASCIMENTO, M. Da Análise dos "Erros" aos Mecanismos Envolvidos na Aprendizagem da Escrita. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, UFMG, n.12, p.33-43, dez., 1990.
- PECH EUX, Michel. **Análise automática do Discurso**. São Paulo, UNICAMP, p.79-87, 1990.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola - A obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PIZA, Edith. **A contaminação de práticas no trabalho com o magistério: algumas pistas para a reflexão**. Comunicação feita no programa de estudos pós-graduados em História da PUC/SP. Mulher e Educação - 24 a 25 de setembro de 1992.
- RIBEIRO, V.M.M. **Problemas de abordagem piagetiana em educação - Emília Ferreiro e a alfabetização**. PUC. São Paulo: Dissertação de Mestrado, 1991.
- SANTOS, Oder J. As relações sociais de tipo novo. In: **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.
- SENA, M. G. C . **A educação das crianças: representações de pais e crianças das camadas populares**. USP. São Paulo: Tese de Doutorado, 1990.
- SILVA, M. B. Leitura. **Ortografia e Fonologia**. São Paulo: ática, 1981.
- SILVA, Tomaz Tadeu . Retomando as teorias da reprodução. **Teoria e Educação**, n. 1. Porto Alegre: Palmarinca, 1990.
- SMOLKA, A. L. **A criança na Fase Inicial da Escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, M. Avaliação Educacional e Clientela Escolar. In: M.H.S.Patto, **Introdução à Psicologia Escolar**. Queiroz: Ed. T.A., p.47-53, 1983.
- _____. A (des)aprendizagem das funções da escrita. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 8, p.3-11, dez., 1988
- THOMPSON, E.P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo In: **Trabalho, Educação e Prática Social** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WANDERLEY, Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, W. E. (org.) **Inovação educacional no Brasil** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.