

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A CONSTRUÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR: UMA EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZADORAS

Maria Alice Setúbal S. Silva
e

Beatriz Penteado Lomônaco
do CENPEC

RESUMO

Diante da precariedade da situação educacional do país, sobre que bases pode ser construída a identidade do papel de professor? Apoiando-se principalmente na teoria da ação comunicativa de Habermas – onde a identidade se constrói na interação com o outro, e onde o papel profissional é central a essa construção – o artigo analisa depoimentos e relatos de um grupo de nove professoras alfabetizadoras em escolas públicas da Grande São Paulo, buscando responder àquela questão. A análise sugere a necessidade de que professores, transcendendo a esfera do privado, construam uma identidade na interação com seus pares. Insiste-se, pois, na importância da formação de grupos para interação de professores, em escolas onde a direção e a coordenação pedagógica assumam, conjuntamente, um compromisso com um projeto educacional para sua clientela.

ABSTRACT

On which basis can teacher's role identity be constructed, considering the scarce conditions of Brazilian public education? Mostly based upon Habermas's theory of communicative action – where identity is constructed in the interaction with the other, and where the professional role is central to this construction – the article seeks to answer that question through the analysis of speeches and reports by a group of nine schoolteachers from public schools in Great São Paulo. The analysis points to the need of teachers' overcoming the private sphere and constructing an identity in interaction with their peers. It is thus stressed that interaction groups of teachers be formed in schools where headmaster and coordinators engage in a true commitment to the education of their students.

Pesquisadores e educadores de modo geral são unânimes em ressaltar a importância de um trabalho com professores, diante da precariedade de sua formação, constatada no baixo nível dos cursos de magistério e licenciaturas (Gatti, 1989). Sem dúvida, as concepções acerca desse trabalho são diversas e desaguam em diferentes consequências, não só em relação ao conteúdo, mas sobretudo quanto ao seu próprio desenvolvimento. No entanto, a questão que nos colocamos é: por que, apesar da existência de tantos grupos ligados às universidades, aos centros de pesquisas e às secretarias de educação, que desenvolvem um trabalho sério de formação, a cada vez que nos deparamos com novos grupos de professores, parece que estamos num constante re-iniciar? Talvez a resposta mais óbvia a essa questão — e também a mais simples até por que nos exige de responsabilidade — esteja na constatação de que falta ao país uma política educacional comprometida com a formação de sujeitos capazes de pensar e agir com autonomia. Os dados constantemente denunciados em diferentes estudos (Paiva, 1985; Pato, 1990) são uma dura radiografia dessa realidade: falta de verbas, falta de professores, escolas mal equipadas, alto índice de analfabetismo, de repetência, de evasão etc. Acreditamos, no entanto, que o desafio que se coloca é pensar como um trabalho que contribua para a autonomia do professor deve estar relacionado, de um lado, com sua prática de sala de aula e, de outro, com a questão da educação mais ampla, através de um projeto pedagógico que tenha um compromisso com a formação do aluno. É dentro dessa perspectiva que nos propomos a levantar alguns aspectos que possam contribuir para essa discussão.

Nosso objetivo é focalizar o próprio professor e sua inserção na sociedade mais ampla.

Nossa preocupação inicial foi levantar elementos que subsidiassem uma análise acerca do modo como os indivíduos em geral, e no caso específico, o professor, estão inseridos na sociedade moderna. Dentro dessa perspectiva, recorreremos a alguns conceitos elaborados por Habermas que, preocupado com a crescente dominação do poder da racionalidade técnica na sociedade, procura analisar, através de sua teoria da ação comunicativa, as condições para os indivíduos criarem meios eficazes de participação na sociedade, de forma a alcançar um agir com independência e autonomia. Particularmente interessante em seu pensamento são as reflexões sobre o agir comunicativo e a construção da identidade individual e coletiva. Com relação ao agir comunicativo, Habermas constrói um conceito bidimensional de sociedade, que comporta a esfera do mundo vivido e a esfera sistêmica. Rouanet (1987), discutindo esses conceitos, explicita que "o mundo vivido é o lugar das interações espontâneas, em que os locutores se encontram para conduzir o processo de argumentação, para formular suas respectivas pretensões de validade, para criticá-las, para aceitá-las, para chegar ao consenso... Ao lado do mundo vivido, que serve de pano de fundo para o processo comunicativo e cuja reprodução simbólica só pode se dar pelo processo comunicativo, Habermas imagina um segundo estrato: o sistêmico. Este inclui os complexos de ação que se automatizaram a partir do processo comunicativo, que passaram a ser regulamentados automaticamente, segundo a racionalidade instrumental" (p.160-1). Para Habermas (1939), as esferas automatizadas de ação instrumental incluem a economia e

o Estado que, nas sociedades modernas, invadem e subordinam cada vez mais a esfera do mundo vivido.

Nesse sentido é que Habermas (1989) considera necessária a restauração da autonomia humana no mundo vivido, substituindo o modelo de um sujeito solitário, confrontado com uma invasão crescente da administração pública e da empresa capitalista, por um modelo de ação comunicativa que supõe a inter-subjetividade de pelo menos dois atores em busca de um entendimento. Para o autor, é necessário criticar a razão instrumental, pois não há como submeter à lógica do sistema todas as interações que se processam no mundo vivido. Dessa forma, propõe uma ampliação do conceito de razão, não a restringindo apenas a seu aspecto cognitivo-instrumental. Procurando reconstruir as condições universais para a produção de enunciados, analisa as ações lingüísticas e formula uma teoria da ação comunicativa que implica numa racionalidade comunicativa. Esta pressupõe uma estrutura inter-subjetiva mediatizada pela linguagem, expressa por um processo comunicativo em que os participantes buscam um consenso, e onde a razão aparece em todas as suas etapas, isto é, nos níveis do mundo objetivo (fatos), do mundo social (normas) e do mundo subjetivo (emocional-afetivo).

Baseado no modelo psicanalítico, Habermas (apud Freitag e Rouanet, 1980) concebe o papel de sua teoria crítica como o de propor interpretações que levem os sujeitos, imersos na falsa consciência, a reconhecerem-se como tal por processos autônomos de auto-reflexão. Para tanto, pressupõe o desenvolvimento de um processo de comunicação, marcado no início pelo predomínio de relações assimétricas, onde alguns indivíduos sabem o que outros não sabem. O objetivo dessa comunicação é estimular processos de auto-reflexão que levem os sujeitos a assumirem livremente seu destino, adquirindo assim a capacidade de participar dos discursos práticos e teóricos, de uma forma cada vez mais simétrica e onde o consenso garante a comunicação (Freitag e Rouanet, 1980). Habermas (1990, p.26), ao analisar a formação da identidade coletiva, preocupa-se em entender a identidade do eu, afirmando que o desenvolvimento desta última se caracteriza pelo fato de que a identificação, inicialmente realizada nos grupos concretos e menos complexos (família), é dissolvida para depois subordinar-se à que se processa em unidades mais amplas e mais abstratas (cidade, estado). Acrescenta ainda o autor que a identidade do eu confirma-se na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar — numa biografia peculiar a si mesmo — as próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimentos universais (p.70).

Embora a teoria da ação comunicativa analise os processos sob uma perspectiva da sociedade como um todo, essas colocações acima nos levaram a pensar na própria constituição do sujeito e, nesse sentido, recorreremos a Vygotsky, autor que privilegia o caráter essencialmente social do ser humano, na medida em que considera que a constituição do sujeito se dá na interação com o outro, expandindo-se a experiência individual com a apropriação de uma experiência social, veiculada pela linguagem. O conceito de zona proximal de Vygotsky (1984) nos auxilia a pensar o processo de comunicação dentro da sociedade. É nesse sentido que podemos entender as relações assi-

métricas, onde, no início do processo, alguns indivíduos sabem o que outros não sabem, mas com o auxílio dos primeiros, os demais terão condições de se apropriar desse conhecimento e, paulatinamente, estabelecer relações simétricas de interação.

Dessa maneira, podemos postular que a formação do sujeito se dá na e pela interação com o outro. E, numa sociedade moderna, podemos afirmar que a identidade do eu tem como um de seus suportes mais importantes o papel profissional (Habermas, 1990).

Colocamo-nos, então, diversas questões: diante da precariedade da situação educacional do país, como é possível a construção da identidade do papel de professor? Sob que bases essa identidade pode ser construída? De que forma essa construção pode se dar na relação com o outro, com grupos de professores? De que forma a existência desses grupos pode possibilitar a participação em um diálogo, que propicie as condições para a construção de uma visão consciente de seu papel enquanto profissional, comprometido com um projeto pedagógico crítico e inserido numa sociedade com os contornos e as especificidades da sociedade brasileira? É possível resistir à imposição crescente da burocracia estatal na escola?

Norteadas por essas questões, procuraremos analisar os dados coletados através de uma experiência com formação de professores. Nosso objetivo é levantar alguns pontos que possibilitem o encaminhamento de outros estudos, buscando novas reflexões e dados que preencham as lacunas aqui existentes.

UMA EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZADORAS

Os dados utilizados neste estudo foram coletados durante o desenvolvimento de um projeto com professoras alfabetizadoras, coordenado pelo Centro de Pesquisa para Educação e Cultura — CENPEC, onde trabalhavam com um Programa de Leitura e Escrita (CENPEC, 1989) elaborado dentro de uma perspectiva sócio-interacionista. Fizeram parte desse projeto nove professoras vinculadas a seis escolas da rede pública estadual localizadas na Grande São Paulo, envolvendo aproximadamente 320 crianças. Dessas professoras, cinco tinham idades entre 22 e 27 anos, duas tinham 33 anos e duas, 42 anos. Com relação à formação escolar, três delas completaram o curso de magistério e seis tinham curso universitário. A experiência com alfabetização era heterogênea: três professoras não tinham nenhuma experiência com alfabetização, três professoras tinham de 2 a 3 anos de prática e outras três, entre 5 e 9 anos de atuação nesta área.

O projeto foi desenvolvido através de reuniões semanais com as professoras e observações de classe no decorrer de 1989. Nossa proposta tinha como objetivos propiciar a reflexão da prática de sala de aula, problematizando temas, e possibilitar o questionamento do próprio papel de professor, mobilizando-o para a troca de conhecimentos e experiências. É importante observar que as professoras que compunham este grupo vinham de experiências e formações diversas, mas tinham como objetivo comum conhecer e participar de uma nova proposta em alfabetização. As escolas em que lecionavam tinham solicitado a participação do projeto, apoiavam-nas e garantiam algumas condições do trabalho — participação das reuniões

de grupo, anuência dos pais na proposta, avaliações e lições de casa diferentes do restante das primeiras séries. No entanto, as professoras se sentiam isoladas dentro da própria escola, já que as escolas estaduais não possuem coordenador pedagógico e não havia nenhuma proposta de integração e discussão desta experiência na instituição, seja entre as primeiras séries ou com as demais. No final do ano, duas escolas se propuseram a divulgar o trabalho de suas professoras junto ao corpo docente, mas o tempo restrito desses encontros, somados à extensão da proposta, não chegou a possibilitar uma reflexão efetiva nas escolas.

Os depoimentos descritos a seguir foram coletados através de questionários e entrevistas realizados ao longo do ano e sua análise permitiu constatar que as reflexões da professora ainda estão muito centralizadas em sua prática imediata. Nesse sentido, embora algumas professoras tivessem uma participação intensa nas reuniões, demonstrando desenvoltura na prática de sala de aula a partir das discussões propostas, ficou claro para nós a dificuldade de todas elas em expressar e colocar de modo mais formal suas concepções acerca da situação da educação, da escola e de sua ação docente — relacionando-as, de um lado, com o embasamento teórico fornecido e, de outro, com o dia-a-dia da sala de aula. A reflexão sobre esses dados encaminhou-nos para o levantamento das condições que, em nossa interpretação, seriam necessárias para a superação da visão — muitas vezes imediatista e fragmentada — explicitada nesses depoimentos.

AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA

Os depoimentos das professoras acerca da situação educacional do país acusam um panorama desolador. Todas são unânimes em apontar a existência de uma desvalorização total da educação e uma conseqüente queda do nível de ensino. Entretanto, não são capazes de perceber os determinantes dessa situação e as relações entre a educação e os aspectos sócio-econômicos e políticos do país. As explicações atêm-se a uma constatação da situação, como nos exemplos abaixo:

Eles não procuram valorizar a educação, nem os professores, nem a escola. Aquele que tem amor e assume vai para frente, mas quem for esperar só o amparo do Estado, benefícios ou o dinheiro, não faz nada.

O pessoal não está mais a fim de fazer o trabalho que fazia antes, e antes eu acho que a educação tinha mais valor do que tem hoje.

A educação no Brasil hoje está péssima uma porque é diferente de quando a gente estudou. Naquela época a gente valorizava muito. Hoje está tudo falho e os alunos ficam desinteressados e os professores desanimados.

A dificuldade de elaborar uma análise mais ampla da educação coloca essas professoras num círculo vicioso: como construir uma identidade como profissional da educação, diante dessa desvalorização apontada? Ao não perceberem os mecanismos envolvidos nessa situação, culpabilizam um sujeito indeterminado que, às vezes, toma a forma de seus próprios colegas, quando é denunciada a falta de interesse e empenho de seus pares e, em outras, personifica o governo ou mesmo alunos. Em qualquer um

dos casos, aqueles que desvalorizam o papel do professor são os principais responsáveis pela má qualidade do ensino. Em apenas um relato aparece uma tentativa de estabelecer relações com o sistema político, embora ainda de uma forma bastante fragmentada e contraditória:

Eu acho que eles não têm condições de valorizar a educação porque é um lado da política do Brasil que não interessa para os governantes. Com a educação fica mais fácil ao ser humano ver o que tem de errado, ser mais crítico, então isso não interessa para eles, não tem um retorno financeiro... Eu acho que o nosso problema é ser muito capitalista mesmo. Quanto mais sobrar na mão deles, melhor.

Quando são questionadas a respeito das condições das escolas públicas, todas apontam a total falta de estrutura destas, citando vários exemplos de escolas onde já haviam trabalhado e onde não encontraram o mínimo de condições materiais ou pedagógicas para exercer a ação docente. Esse fato demonstra a rotatividade da professora nas escolas, uma vez que todas elas já haviam passado por pelo menos duas escolas anteriores, mesmo aqueles que lecionavam há menos de 5 anos. Entretanto, é interessante ressaltar que todos os depoimentos destacam a boa qualidade das escolas onde atuam no momento, atribuindo essa situação ao papel da direção que procura dar espaço e apoio ao seu trabalho.

Eu acho que a minha escola é boa, principalmente porque a diretoria não é repressiva, deixa a gente bem à vontade, não interfere no nosso trabalho. Eu posso fazer o que é melhor para a criança, pois ela não se intromete.

Eu encontro condições de trabalho na minha escola porque sou atendida em tudo o que peço à direção.

Já passei por três escolas no Estado e essa foi a melhor por causa da minha diretora. Gosto muito dela.

Essas colocações fornecem a dimensão da importância do papel do diretor da escola. No entanto, não aparece nos depoimentos um questionamento do fato de que a maioria das diretoras não propiciou um espaço de discussão com os demais professores, ou seja, não tinha um projeto pedagógico para a escola como um todo e, nem mesmo, para as primeiras séries.

Podemos supor que existe entre as professoras, além da dificuldade de analisar o papel da diretora ou da escola como um todo, uma resistência em criticar a autoridade mais próxima no papel da direção, dirigindo essa crítica para a autoridade distante, incorporada no governo.

O discurso dessas professoras também nos revela tanto um critério bastante emocional de análise da ação das diretoras, como grande ênfase na autonomia da professora; isto é, cabe somente a ela o julgamento do que é "melhor para a criança" e, como consequência, a decisão sobre a proposta pedagógica a ser trabalhada. A inexistência de um elemento organizador do projeto pedagógico, que propicie o diálogo entre teoria e prática, faz-se claramente presente. A ausência de um projeto e a falta de experiências dentro da escola ficam bastante claras quando se referem às demais professoras, onde todos os relatos são extremamente críticos:

Os professores não estão mais interessados com os alunos, e eles me criticam por que dizem que eu não devo ser assim preocupada, que eu tenho que me preocupar comigo, que a profissão não é mais honrada como antigamente.

Não há bons professores, eles não tem preparação e a maioria das escolas não são boas e não dão importância para os alunos. Então fica um círculo vicioso.

Essa concepção acerca de seus próprios pares denota a falta de identidade com os professores de modo geral. O trabalho é isolado nas próprias escolas, e está apenas garantido pelo espaço propiciado pela direção. A contradição dos relatos talvez seja o espelho de uma situação bastante real, vivida por essas professoras dentro de suas escolas. Ou seja, expressam uma visão de que a situação educacional do país está péssima, que as escolas de modo geral são muito ruins, que os professores de modo geral também não são bons porque não têm preparo e não têm nenhum compromisso com seus alunos, mas que a escola onde trabalham é boa porque a direção deu espaço para seu trabalho. Pensar nas múltiplas instâncias dessa contradição nos remete, de um lado, à discussão apontada no início desse trabalho, acerca dos mecanismos de denominação/despolitização das sociedades modernas e, de outro, na precariedade da situação educacional do país. Nesse sentido, o trabalho é isolado porque não existem condições que gerem a autoreflexão de forma a propiciar a troca no coletivo, a fim de alcançar uma visão mais crítica e autônoma de indivíduo, de profissional, de educador. Mas é também um trabalho isolado por que o professor é destituído de seu principal instrumento de trabalho: o conhecimento. Como, então, participar, ter uma visão crítica da educação ou discutir conteúdos pedagógicos? Perdeu-se, portanto, a valorização do coletivo, da capacidade de participar, criticar, de apropriação do conhecimento, de trocar experiências. Trocar experiências significa discutir problemas relativos às diversas instâncias que dizem respeito ao professor, enquanto membro da sociedade como um todo e enquanto profissional pertencente a uma determinada escola. Como argumenta W. Benjamin (1975), a experiência diz respeito não só ao fato vivido mas também a sua relação com outras experiências, isto é, aquilo que foi vivido por alguém e que pode ser transmitido para outros porque diz respeito a eles também, e nesse sentido a experiência é coletiva. A necessidade de uma proposta respaldada no coletivo, que mude a situação, é apenas esboçada em dois depoimentos, mas ainda assim de forma superficial, e sem o significado de uma proposta para o coletivo:

É necessário um ambiente aberto e participativo entre todos os professores de modo a propiciar mais trocas entre os próprios colegas.

É preciso mudar primeiro os professores... ver se eles querem se entregar, não ficar dependendo dos outros. Por exemplo, se precisam de um material, é preciso ir atrás, se mobilizar. Então é preciso mudar os professores, para depois chegar nos alunos, e antes disso o governo, senão não vai dar.

Quando especificam as condições que a escola deve propiciar para o trabalho com novas propostas de ensino, as respostas são diversas e de novo contraditórias: de um lado, há relatos que expressam a necessidade de formação de grupos de professores e da existência de cursos, palestras etc. De outro, aparecem depoimentos que esperam da escola ou da direção um apoio... (não especificado). De qualquer forma, observamos uma atitude passiva por parte da professora, que espera que mudanças ocorram sem, no entanto, propiciá-las ou interferir nessa dinâmica:

Acho que os professores deveriam ter autonomia para escolherem as séries, serem apresentados a novas propostas... É preciso se ter administradores bem intencionados.

É preciso ter o apoio e o incentivo da direção.

Além das condições materiais, é preciso uma conscientização de todo grupo (demais professores) para que todos estejam abertos para compreender novas propostas.

É preciso que a escola propicie cursos, palestras, livros e debates do interesse do professor.

As concepções relativas à educação e à escola revelam uma busca de espaço para novas propostas de trabalho, mas ainda de forma fragmentada, sem uma consciência clara do sistema educacional mais amplo e de sua inserção na escola. retratam o que Habermas denominou de falsa consciência, demonstrando ainda a necessidade de um longo percurso para alcançarem um agir com independência e autonomia.

CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando nos deparamos com os relatos referentes à prática pedagógica, constatamos, senão uma visão difusa e fragmentada, uma concepção que ainda está longe de refletir uma consciência crítica acerca de sua prática do dia-a-dia. Podemos perceber nos diferentes depoimentos que, embora todas as professoras rechacem a perspectiva tradicional de alfabetização, não conseguem ainda elaborar uma nova concepção de forma consistente. Algumas críticas em relação à metodologia tradicional ainda estão centradas nos aspectos formais da escrita, não alcançando seus pressupostos primordiais. Quando questionadas sobre como vêem o processo de aprendizagem das crianças, todas elas priorizam o interesse, o trabalho a partir do que a criança gosta e o incentivo ao aprender, como principais fatores da aprendizagem. Ao centrarem a aprendizagem no interesse, na vivência cotidiana da criança, os depoimentos refletem, por um lado, que suas necessidades e gostos precisam ser revelados e que é importante, portanto, aproximar conteúdos de aprendizagem à realidade do aluno, o que não ocorria nos métodos tradicionais. Apesar dessa leitura significar um avanço na concepção de aprendizagem, tendem a reduzir ao interesse da criança toda a dinâmica da aquisição do conhecimento. Nesse sentido, provavelmente não saberiam como responder se questionadas sobre: se o professor não for capaz de alimentar esse desejo, ou se a criança se desinteressar pelos conteúdos trabalhados, a aprendizagem cessa?

Nos depoimentos mais específicos a respeito de concepções de alfabetização, percebemos diferentes momentos de apropriação de novos pressupostos teóricos, como destacamos abaixo:

As crianças aprendem através das palavras-chaves, dos textos lidos e da sua própria vivência.

Aprendem a ler e escrever juntando sílabas, formando novas palavras e histórias.

Descobrimos como se forma cada sílaba, de onde elas podem ser tiradas e como podem ser formadas novamente, com outras sílabas.

Partindo da liberdade de desenvolver e explorar a linguagem, criando hipóteses para entrar na escrita.

Agora eu posso perceber que elas constroem hipóteses. Elas vão tentando descobrir como, de que forma se escreve e se lê.

Ela se alfabetiza quando ela entende o mecanismo como se escreve e porque se escreve. Quando ela consegue perceber que tudo o que ela pensa pode ser escrito com letras (...) não só desenhos representam aquilo que a gente vê ou fala: a escrita também.

Nos primeiros depoimentos observamos conceitos enfatizados no método tradicional, mesclados a depoimentos onde aparecem procedimentos ou posturas relativos à visão construtivista, o que denota que, mesmo trabalhando e discutindo o processo de construção da leitura e escrita da criança sob uma nova perspectiva, as professoras, quando questionadas, retomam definições anteriormente estabelecidas. Desse modo, constatamos que a apropriação de novos conceitos ocorre lentamente, e é ainda presente a dificuldade de expressar teoricamente as vivências práticas. Os últimos depoimentos, embora sem uma elaboração muito consistente, demonstram maior aproximação com os pressupostos do sócio-construtivismo.

É importante destacarmos aqui a dificuldade encontrada durante todo o trabalho de levar as professoras a lerem os textos programados. Nesse sentido, quando questionadas a respeito de seus hábitos de leitura e de escrita, constatamos que nenhuma delas tem como costume ler livros de literatura ou específicos de educação. Uma delas declara que o único livro lido até o fim foi *A morte no Nilo* de Agatha Christie, acrescentando que assistiu quatro vezes ao filme feito a partir desse livro. Duas outras professoras mencionam a Bíblia como uma leitura constante. Quanto a escrever, houve apenas a menção de escrita de cartas. Sem dúvida, esse é um dado significativo, considerando-se principalmente que estamos lidando com alfabetizadas. Acreditamos ser viável concluir, mais uma vez, que a apropriação de uma visão crítica e libertadora do ser humano está longe de ser alcançada por essas professoras, tanto pela dificuldade de reflexão e de interação com o outro, como também porque a função da leitura e da escrita precisa ser re-significada.

A análise das concepções das professoras na perspectiva da prática pedagógica deixa transparecer uma situação ainda intermediária, ou seja, embora espelhem níveis diferentes de apropriação de uma concepção sócio-construtivista de alfabetização, todas parecem estar abandonando velhas posturas, embora ainda não tenham construído uma nova proposta de forma consistente. Observamos que, nos depoimentos que envolvem conceitos conservadores já arraigados, há avanço de concepções, há tentativas de refletir novas experiências, se considerarmos que algumas das professoras não tinham nenhum conhecimento de uma prática pedagógica diferente da alfabetização tradicional da cartilha. Portanto, é possível supor que, num primeiro momento, a nova organização teórica que se instala nasce a partir da prática, do confronto com ela, do retorno dos próprios alunos, para que eventualmente, num segundo passo, haja a organização a partir de corpo teórico mais solidificado.

À questão sobre o que seria um bom professor e qual o seu papel, as respostas em geral enfatizam a necessidade de se dar tudo de si, de ajudar o aluno. A profissão é encarada quase como uma "missão". Aquilo que, em al-

guns depoimentos, é considerado o bom professor, está, a nosso ver, longe de ser o necessário.

Eu acho que é um bom professor aquele que procura fazer o melhor que ele pode. Se ele estiver fazendo o melhor que ele pode eu acho que é um bom professor. Quando eu tenho alguma dificuldade, eu procuro em algum lugar soluções, procuro muitos livros. O professor precisa provocar e manter sempre de perto o interesse da criança para ela resolver as coisas, ajudá-la a resolver as situações, a compreender as coisas, dar opções e deixar ela participar, não dar tudo pronto.

Eu acho que o bom professor é aquele que esquece de si próprio e se dispõe a trabalhar com o aluno, visando aquilo que o aluno precisa. Ele tem que ter consciência do seu trabalho, entrar na sala de aula e estar disposto a passar tudo o que sabe, a pesquisar mais e mais para dar o melhor de si para aquelas pessoas que estão dispostas a aprender, sejam crianças ou adultos. Quando ele avalia o aluno dele, deve ter consciência de estar se auto-avaliando, pensar também onde falhou, avaliar a aprendizagem. O professor de primeira série tem que ter afinidade com as crianças, eles devem ser super bem intencionados com as crianças, independentemente de salário, de tudo. Ele deve ensinar a criança a ler e escrever e não se prender a esse ou aquele material, mas deve estar interessado na educação da criança.

Em outros relatos aparece uma visão de professor que deve proporcionar uma aprendizagem com significado, ou ainda o professor como mediador da aprendizagem.

Para mim, o professor chega numa sala de aula e faz aquilo que ele tem que fazer e não está mais nem aí. Um educador não, ele tem que fazer com que as crianças entendam porque ele está dando aquilo, se você vai dar uma conta de +, explicar para ela porque você vai ensinar uma adição.

Há uma postura que entendo que é muito importante para a passagem de um nível a outro no trabalho com a escrita: deve haver muito elogio por parte do professor, muita compreensão, deixá-los criar, levá-los a entender o que é a escrita e para que serve. Incentivá-los a escrever sempre e cada vez mais, procurar sempre corrigi-los sem reprimi-los.

Esses depoimentos, embora mesclados de contradições, de concepções paternalistas às vezes, "missionárias" em outras, de uma forma ainda difusa colocam a questão do compromisso com a educação e com o conhecimento. Começa a surgir o professor mediador ou facilitador da aprendizagem.

O reconhecimento da autoridade do professor, segundo as condições apontadas por Davis (1990), está respaldado em seu conhecimento, em sua experiência e maestria ao conduzir a classe e em seu compromisso com a educação e, mais especificamente, com seus alunos. "O professor é aquele que tem compromisso com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que, conhecendo a realidade, são capazes de modificá-la em consonância com um projeto comum." É o compromisso de formar sujeitos capazes de pensar e agir com independência. Sem dúvida, os depoimentos coletados nesse trabalho ainda não traduzem esse grau de consciência, embora alguns deles expressem alguns passos nessa direção. Nossa experiência tem mostrado que esse caminho é

realmente muito longo, e é fundamental que aqueles que trabalham com o professor saibam compreender seu processo, buscando assim um trabalho de relação entre a teoria e a prática de sala de aula e o compromisso com uma visão mais ampla da educação.

As professoras que trabalharam nesse projeto elaboraram, no final do ano, um texto coletivo com os principais pressupostos que consideravam importantes na construção da leitura e escrita, incluindo relatos e análises de sua experiência em sala de aula. Esse fato já demonstra um avanço em direção a uma tentativa de refletir coletivamente sobre conceitos pertinentes à prática pedagógica. Em 1990, algumas dessas professoras continuaram com seus alunos na segunda série, outras assumiram novas classes e tornaram-se monitoras de pequenos grupos de professoras que começaram a trabalhar dentro dessa nova proposta de alfabetização. Os avanços são pequenos mas o efeito multiplicador parece estar se realizando ao nível das escolas. Nesse sentido, a função de um coordenador pedagógico dentro da própria escola deveria ser mais discutida, pois sua importância é fundamental, enquanto orientador de propostas e mediador de trocas de experiências, fato que lhe dará respaldo entre os professores que estão buscando novos caminhos e maior envolvimento com propostas educacionais. Os depoimentos abaixo ilustram essa visão:

O coordenador pedagógico deveria fazer um acompanhamento toda semana. Deveria ser alguém que conhece, que sabe fazer, para que a gente que trabalha na sala de aula tenha as orientações, possa resolver as dúvidas e também para que possamos compartilhar as experiências.

Se eu fosse coordenador, não daria tudo pronto para o pessoal, eu procuraria tirar deles o que eles pensam dos alunos, porque hoje em dia o pessoal quer tudo pronto — lição, caderno, planejamento — para não ter trabalho de pensar o que vai fazer.

Em algumas escolas esse trabalho já está ocorrendo, onde podemos ver as próprias instituições tomarem para si o papel que lhes pertence na formação de professores e na construção de conhecimento, mas são ainda em número reduzido.

POR UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO NA ESCOLA

A análise dos dados acima e a experiência desse trabalho sugerem a importância de que a formação de grupos de professores, sob uma coordenação pedagógica, acabe por constituir um espaço privilegiado para interação e construção do papel de professor através de um compromisso com um projeto educacional. Mas mostrou-nos, ao mesmo tempo, que esse é um trabalho que não se esgota no prazo de um ano pois, ao findar este tempo, as concepções dos professores são ainda frágeis e mal articuladas. Tornou-se claro para nós que, se houve uma possibilidade de troca, de interação e reflexão nesse grupo, o trabalho dentro de cada uma das escolas onde essas professoras estavam colocadas permanece isolado e, sem dúvida, é dentro da escola, com o grupo de colegas de trabalho, sob uma direção compromissada com a educação, que esse processo tem maiores condições de expansão. Finalmente, acreditamos que o início do trabalho deve estar localiza-

do no questionamento crítico e realista da situação educacional, de modo que os professores possam apreender essa realidade — as bases sob as quais se assentam essa história — e sua inserção dentro dela.

Retomando aqui nossas colocações iniciais, acerca da constituição do sujeito em sua interação com o outro, em sua capacidade de reflexão e crítica da sociedade em que vive, reiteramos a necessidade de pensar a construção da identidade do papel do professor em outras bases. Na tentativa de levantar alguns pontos para essa discussão, recorremos a Rouanet (1987) em sua análise dos três pressupostos cognitivos da comunicação política não deformada: auto-conhecimento, conhecimento do outro e conhecimento do conteúdo comunicado. "A ação no espaço público supõe estruturas de consciência capazes de transcender seus próprios limites, abrindo-se para os pontos de vista de todos participantes do processo comunicativo" (p.294-5). Nesse sentido, Rouanet reitera as colocações de Habermas (1990), de que a identidade necessita superar as identificações iniciais, seus próprios limites, reiterando a descentração como condição essencial para a ação cooperativa e para o processo argumentativo, pois a falsa consciência é capaz de abandonar a esfera privada.

É dentro dessa perspectiva que insistimos na necessidade do professor transcender a esfera do privado, construindo uma identidade de seu papel profissional na interação com seus pares. É fundamental que haja coordenadores para dirigir esse processo, tendo-se a dimensão exata de quem é esse professor e, a partir disso, pensar um espaço de reflexão, de troca e apropriação do conhecimento. O objetivo é alcançarem-se relações cada vez mais simétricas, no sentido de entre iguais, onde a participação de todos leve à maior autonomia e superação de falsas consciências.

A nosso ver, essas questões envolvem uma conscientização e atuação em três níveis:

1. do próprio professor, que deve assumir seu compromisso com a qualidade do ensino, portanto com a busca constante do conhecimento e com a formação de indivíduos capazes de ter uma visão crítica da sociedade. A nosso ver, essa é uma forma de assumir um compromisso com a comunidade. É preciso, pois, que lutem por um espaço de reunião dentro da escola onde possam realmente refletir e caminhar em seu próprio processo de conscientização através do auto-conhecimento, do conhecimento do outro, do conhecimento do conteúdo comunicativo, participando assim cada vez mais intensamente na interação com seus pares de modo a construir seu papel de professor. Recorremos aqui novamente a Habermas (1989), que diferencia influências externas, de uns sobre outros, daquilo que ele denominou "saber comum". "Chamo comum um saber que funda um acordo, tendo tal acordo um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica. O acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, quer dizer, como intersubjetivamente vinculante... As vinculações recíprocas somente surgem de convicções compartilhadas intersubjetivamente. De outro lado, o influxo externo (no sentido de influência causal) sobre as convicções do outro participante da interação somente tem um caráter unilateral. As convicções compartilhadas intersubjetivamente vinculam todos os participantes na interação em termos de

reciprocidade" (Habermas, 1989, p.481). Para o autor, o aspecto importante para a reprodução simbólica do mundo vivido é o entendimento, tendo em vista um acordo comunicativamente alcançado;

2. do coordenador, que deve assumir a direção deste processo de formação do professor em consonância com esse saber comum, visando um acordo comum e uma participação cada vez mais simétrica de todos os membros do grupo; e

3. do diretor da escola, que constitui, segundo o que podemos constatar pelos relatos, uma figura central na instituição. Faz-se necessário, pois, que ele assuma a discussão e implementação de uma proposta educacional para a escola (pelo que vimos, isto não acontece) com um compromisso com a formação dos alunos. Se a argumentação do senso comum justifica a impossibilidade de o diretor assumir esse papel, diante das inúmeras tarefas burocráticas que ele se vê obrigado a realizar, é fundamental que esse fato seja denunciado por professores e coordenadores, de modo que, como ressalta Habermas, a razão instrumental não esmague as possibilidades de interação e reflexão dos participantes do mundo vivido. É preciso deixar claro que não estamos postulando aqui um reforço na autoridade do diretor, — cujo cargo por si só implica num alto grau de autoridade — mas sim, num compromisso dele com a escola, com os professores e coordenadores, com os alunos e finalmente com a comunidade onde a escola atua.

Nesse sentido, é urgente que se criem instâncias para discussão do sistema educacional como um todo. Como coloca Patto (1990), o sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Tomando-se apenas um de seus aspectos, que está diretamente relacionado com toda nossa discussão, a carreira do docente, não podemos imaginar a viabilidade de formação de grupos de professores e coordenadores com os objetivos levantados nesse trabalho, se a realidade é a existência de um índice altíssimo de rotatividade do professor na escola (sobretudo na periferia, onde ele anseia por largar essas escolas por aquelas localizadas no centro). Essa situação gera uma incapacidade de se pensar num compromisso com a qualidade de ensino, quando menos da própria escola onde o professor está alocado. Como ressalta Penin (1989), é urgente que se repense a carreira do docente, premiando-se aqueles professores que permanecem na mesma escola.

Dentro dessa perspectiva, é importante a observação de Habermas (1984) de que não são somente as características formais da ação social em geral que contam, mas também os mecanismos de coordenação da ação que tornam possível uma interação regular. "Os padrões de interação somente se formam quando as seqüências de ação nas quais os atores se localizam não se rompem contingentemente, mas se coordenam segundo regras" (p.479).

As reflexões desse trabalho talvez sejam consideradas devaneios e esperanças infundadas para aqueles que, depois de muitos anos de trabalho na educação, não vislumbram mais uma luz no final do processo; mas, como disse Benjamin (apud Freitag e Rouanet, 1980): "cada época não sonha apenas a próxima, mas ao sonhá-la força a acordar".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, Horkheimer, Adorno, Habermas. São Paulo, Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores)

CENTRO DE PESQUISAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA — CENPEC. *Programa de leitura e escrita*. São Paulo, 1989, 2v.

DAVIS, C. *A autoridade na questão educativa*. São Paulo, CENPEC, 1990. mimeo.

FREITAG, B. & ROUANET, P. Introdução. In: _____. (orgs.) *Habermas: sociologia*. São Paulo, Ática, 1980. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 15)

GATTI, B. A formação do professor de 1.º grau. *Educação e Seleção*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (20):79-90, jul./dez. 1989.

HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. In: BENJAMIN, Horkheimer, Adorno, Habermas. São Paulo, Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores)

HABERMAS, J. *Para a construção do materialismo dialético*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: complemento y estudios previos*. Madrid, Cátedra, 1989.

PAIVA, V. Perspectivas da educação brasileira. *Em Aberto*. Brasília, INEP/MEC, 4(25), jan./mar.1985.

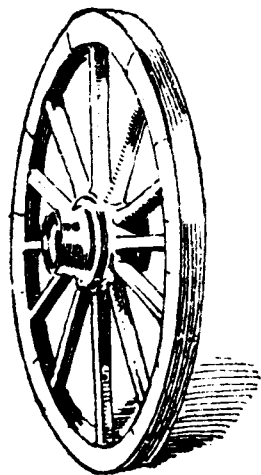
PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.

PENIN, S. T. S. Política educacional: o revigoramento a partir das práticas cotidianas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (69):80-5, maio 1989.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Ro :



roca
roja
roda
romã

se :



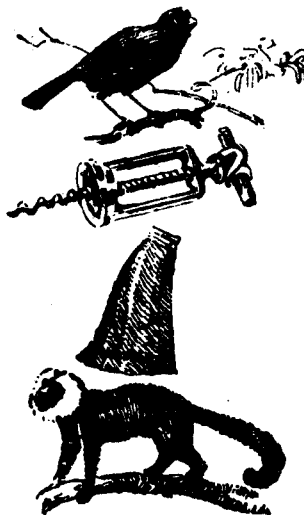
sêda
sede
sege
seta

ca :



cabra
cabrito
camelo
canapé

sa :



sabiá
saca-rolhas
saia
saguim