

## Formação de Professoras Alfabetizadoras — reflexões sobre uma prática coletiva

*Regina Leite Garcia*

Numa sociedade excludente como a nossa, quando se é educador a sério, há que se trabalhar na tensão entre revolta/descrença e luta/esperança; e é nessa tensão que se dá a nossa intervenção junto às professoras alfabetizadoras, seja em sua formação inicial, seja em sua formação continuada. Em nossa atuação, revigoramos nossas energias ao reforçar as energias das professoras, criando, em nossa inquietação comum, novas forças para a luta e, na luta, criando novas subjetividades, nossas e delas, que possam produzir energias emancipatórias.

## O conhecimento emancipatório que pretendemos construir com as professoras

Estamos entendendo conhecimento emancipatório, com Boaventura de Sousa Santos, como o resultado do confronto entre o conhecimento colonizador — porque autoritário, hegemônico na escola — e o conhecimento solidário — porque argumentativo, ainda que por vezes caótico, dificultado, quando não impedido de se expressar na escola e na sociedade.

Colocamos em questão o que a escola considera “saber” e o que classifica como “ignorância”, identificando o conteúdo emancipatório do que a escola chama de ignorância e denunciando o conteúdo ideológico do que ela denomina saber. Assim procuramos dialogar com outras formas de conhecimento, numa perspectiva multicultural que, mostrando as incompletudes de cada cultura, leva à tolerância a diferentes leituras e à abertura ao conhecimento do outro. Visa-se a que se instale uma atitude de tolerância discursiva no grupo que, longe de guardar o ranço de um populismo sempre autoritário, tenta romper com uma postura iluminista, igualmente autoritária. Temos tentado em nossas pesquisas, bem como em nossos cursos para professoras alfabetizadoras, rediscutir o conceito de senso comum para além do enfoque gramsciano — que tanto nos foi caro e que, hoje, podemos identificar como contaminado por uma perspectiva iluminista talvez inevitável à época e no contexto em que Gramsci viveu e militou. Ainda assim, temos relido Gramsci, e o que mais nos tem interessado é o aspecto contraditório do conceito de senso comum que, embora impregnado de hegemonia, dada a sua representação da realidade coincidente com as visões de presente, passado, e futuro da classe dominante, traz elementos originados nas experiências de vida, de classe e sobretudo de trabalho, que geram os núcleos de bom senso, possibilidades de construção de processos contra-hegemônicos. Temos

confrontado o conceito de núcleos de bom senso com o conceito de multiacentualidade do signo, de que nos fala Bakhtin/Voloshinov, em que a qualidade dialética interna do signo revela-o como arena da luta de classes. “A classe dirigente se esforça para imprimir ao signo um caráter eterno, supraclassista, por extinguir ou ocultar a luta entre os juízos sociais de valor que aparecem naquele, por fazer que o signo seja uniacentual.”

Às reflexões de Bakhtin/Voloshinov (multiacentualidade do signo), de Gramsci (senso comum e núcleos de bom senso) e de Boaventura (dupla ruptura epistemológica) confrontamos os novos modelos de racionalidade emergentes nas ciências experimentais, a que o imaginário científico dos pesquisadores da academia tenta fazer ouvidos moucos. Valemo-nos ainda da interessante contribuição do feminismo, da nova etnografia, dos estudos afro-americanos, além da chamada literatura pós-moderna. Muito nos têm ajudado, em nossa busca por compreensão do conhecimento produzido pelas professoras e pelas crianças de classe popular, as contribuições de autores como José de Souza Martins, Carlo Ginzburg, e o sempre atual Paulo Freire. E Benjamin, sem dúvida, para só citar os mais expressivos. Este diálogo tem fertilizado nossas discussões e nossos olhares para a escola e para a prática das professoras alfabetizadoras no sentido de resgatar o conhecimento que por elas é produzido no cotidiano escolar (trabalho, portanto) e que frequentemente é desqualificado pelos que pretendem “capacitá-las”. Aliás, já o título “capacitação de professores” é revelador do preconceito, pois só pode pretender capacitar as professoras quem as considera incapazes. E se elas são consideradas incompetentes é porque, equivocadamente, muitos desconsideram a prática como um espaço de produção de conhecimentos.

No entanto, autores como Jerome Harste defendem a sala de aula como um espaço de produção de uma teoria prática, elaborada a partir da investigação pela professora de como as crianças

aprendem. Harste denuncia a carga de preconceitos e de equívocos teóricos presentes na afirmação de que faltaria às professoras o interesse específico e as capacidades indispensáveis para que elas pudessem se tornar pesquisadoras. Talvez a reação corporativa, encoberta pela defesa da Ciência, da parte de alguns pesquisadores, se deva às mudanças que se operam quando a professora se torna pesquisadora, pois se rompem as barreiras entre “fazer pesquisa” e “aplicar pesquisa”, como afirma Olson; e, ao se romperem as barreiras entre o fazer e o aplicar, rompem-se também as barreiras entre quem faz pesquisa e quem aplica pesquisa, instituindo-se, quando ambos se abrem, um promissor diálogo entre dois sujeitos diferentes que observam o mesmo fenômeno de lugares diferentes e que têm em comum o desejo de que as crianças aprendam. O lamentável é quando, em vez de se abrirem para o diálogo, instala-se uma forte competição, esquecendo-se ambos das crianças, para quem ambos deveriam estar voltados.

Em nossos cursos — seja de formação inicial como o Curso de Pedagogia do qual participamos em Angra dos Reis, seja em Cursos de Atualização ou de Aperfeiçoamento para professoras alfabetizadoras, como o que discutimos neste livro, realizado também em Angra dos Reis — procuramos atuar no sentido de que as professoras se transformem em professoras pesquisadoras, num processo dialógico com as pesquisadoras professoras, vindas da universidade, sobre a teoria-prática, elaborada na sala de aula, pesquisada e reconhecida por nós como teoria em movimento. Nesse diálogo que se aprofunda na medida em que o curso avança, as alunas vêm se mostrando extremamente interessadas e revelando as capacidades indispensáveis para se tornarem pesquisadoras, confirmando, assim, Harste. As barreiras entre “fazer pesquisa” e “aplicar pesquisa” vão sendo ultrapassadas, com o inevitável e salutar rompimento das barreiras entre “os que fazem pesquisa” e “os que aplicam pesquisa”, referidas por Olson. E, cooperativa-

mente, todos se voltam para as crianças no sentido de ajudá-las a se apropriar da linguagem escrita para dizer a sua palavra sobre o mundo. Nossa perspectiva é de construção nas escolas de “comunidades de investigação”, como propõe Gordon Wells.

## A professora pesquisadora

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. Pesquisa em ação e que visa à ação — pesquisa-ação no melhor sentido. Algumas simplesmente tomam

consciência de que sempre “pesquisaram”, sem saber que o faziam. O sentimento de orgulho de si mesmas e de sua capacidade até então desconhecida tem sido emocionante para nós. Tornam-se nossas aliadas e encorajam as colegas a avançar. Outras sentem muita dificuldade em se aventurar por caminhos que lhes parecem impossíveis. Estas são o nosso grande desafio; com elas temos tentado caminhar delicadamente, em seu ritmo e respeitando os seus limites. Outras ainda se mostram descrentes e desinteressadas, reagindo a nossas propostas com um “Já faço demais”. Estas são a evidência de que nem tudo são rosas em nosso caminho e nos obrigam a trabalhar a nossa própria onipotência/impotência.

O processo de tornar-se pesquisadora de sua própria prática faz com que a professora atualize os conhecimentos que adquiriu em seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos. A investigação da professora é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e sensibilidade para compreender seus alunos e alunas, em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática. Nós simplesmente atuamos no sentido de atender ao seu desejo, nem sempre consciente e nem sempre explicitado com clareza, de melhorar a sua prática.

Não se trata de sobrecarregar a já sobrecarregada professora com mais uma tarefa, como temem alguns que, assim pensando, protestam. Trata-se apenas de fornecer-lhe o instrumental teórico indispensável para que ela possa mudar as lentes com que foi ensinada a olhar os seus alunos e alunas e, melhor compreendendo, possa contribuir efetivamente para que todos possam aprender tudo, lição já recomendada por Comenius e nunca realizada no Brasil.

Como as perguntas que as professoras se fazem e nos fazem não são as mesmas — pois variam de acordo com suas histórias pessoais e profissionais, com os diferentes conhecimentos que trazem da realidade, com o contexto em que são formuladas —,

as metodologias não poderiam ser sempre as mesmas. As metodologias que empregamos variam, portanto, de acordo com o momento e o contexto que se nos apresentam, considerando sempre caráter cooperativo e flexível da prática alfabetizadora. Frequentemente filmamos a sala de aula e depois colocamos em discussão o material filmado, o que propicia a identificação de atitudes suas e reações de alunos, que, passaram despercebidas pelas professoras. Seria transformar o que Wells denomina “incidentes críticos” em oportunidade de reflexão crítica coletiva e de identificação de pistas para a mudança. Acreditamos assim ajudá-las a também desenvolverem suas próprias metodologias de pesquisa e de atuação docente. Isto porque estamos convictas de que o modelo transmissor é tão ultrapassado na formação de professoras quanto na educação de crianças, e que tanto umas quanto outras o percebem e a ele resistem. Se para nós o conhecimento se cria socialmente em situação de diálogo, há que se instalar um ambiente dialógico na sala de aula, única possibilidade para a construção compartilhada de conhecimentos.

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa à recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência. A primeira leitura da escola, na medida em que a teoria é incorporada, vai se tornando mais fina e aguçada, possibilitando à professora ler a realidade escolar em sua complexidade, antes despercebida. O olhar ocasional torna-se olhar intencional

e mais apurado, porque enriquecido pela teoria. Os ouvidos desatentos afinam-se e passam a ouvir distinguindo a sutileza das falas, conversas, risos, silêncios, gritos; o que antes parecia apenas ruído torna-se "entonação cheia de sentido" aos ouvidos da professora pesquisadora. Aproximamo-nos de Barbier no que o autor denomina "escuta sensível". Nós também, pesquisadoras de carteirinha, aprendemos com o que ensinamos para as professoras. Aprendemos com Bakhtin a identificar as vozes que falam através das falas das professoras, nós que antes só ouvíamos uma voz na fala de cada interlocutor com que dialogávamos. Muda a nossa aluna/professora alfabetizadora em processo de se tornar pesquisadora do que acontece em sua sala de aula, mudamos nós professoras/pesquisadoras que, vindo da universidade, investigamos o que acontece na sala de aula de nossas alunas, mas que também investigamos o que acontece em nossa sala de aula no diálogo entre nós e as nossas alunas/professoras, agora pesquisadoras.

É importante destacar que este processo não é linear, nem tampouco crescente. Ele se dá desordenadamente, com avanços e recuos, repleto de contradições, conflitos, encontros e desencontros, que se devem tanto às alunas quanto a nós próprias. Já aconteceu, num momento de avaliação, de uma de nós impedir que as críticas das alunas conquistassem espaço, com uma simples pergunta, que de seu ponto de vista estaria convidando à palavra, mas que na verdade paralisou o movimento de crítica que se anunciava. Outras vezes, o trabalho iniciado por uma de nós sofre um corte, perdendo a organicidade desejada e anunciada, como seria desejável, por ter faltado à professora seguinte, que deveria dar continuidade ao trabalho iniciado, a experiência, o conhecimento e/ou a segurança para avançar e aprofundar o que fora iniciado anteriormente.

Parece-nos importante apresentar neste livro as dificuldades que enfrenta quem trabalha na linha que optamos por trabalhar. Isto porque temos aprendido na prática que o caminho já conheci-

do não apresenta riscos, enquanto o caminho do novo sempre é arriscado, exigindo de quem o trilha maior segurança, experiência e conhecimento. Realizar um curso com tudo predefinido, planejado, os textos escolhidos, as tarefas pensadas *a priori*, a avaliação fechada, é muito fácil... e muito pobre, acreditamos nós. Daí que nossas reuniões de pesquisa das sextas-feiras não sejam apenas análise do material de campo, trocas de experiências, discussões teóricas, ou leituras de textos, nossos ou de outros, mas também momentos de vivências e de profunda reflexão teórica sobre a nossa prática, sobre as nossas próprias dificuldades e sobre a necessidade de um trabalho permanente de preparação para a ação. Um grupo que se faz, jamais está pronto, está sempre se fazendo.

Nosso trabalho tem toda uma preparação — se quiserem, um planejamento. A partir do levantamento do que dispomos, selecionamos textos, relacionamos técnicas, escolhemos materiais como papel, tinta, pincéis, barro, panos velhos, tesouras etc., além de recursos como máquina fotográfica, filmadora de vídeo, gravador, projetor de *slides*, retroprojetor. Porém, mais que tudo, nos preparamos. Preparar-se para nós significa, sobretudo, tornar-se mais e mais capaz de improvisar a partir do planejamento, mais e mais aberta ao novo, ao imprevisível, mais e mais criativa, mais e mais capaz de ler o que as professoras nos dizem com suas vozes, seja o conteúdo da fala, seja a forma da fala (entonação), com seus corpos, com seus olhares, com suas expressões faciais. Ler o dito e o não dito, difícil aprendizagem coletiva diária.

Nessa perspectiva, os textos a serem propostos no decorrer do curso não poderiam ser predefinidos rigidamente, mas vão aparecendo à medida que surgem questões que os fazem necessários. Se a prática pedagógica é o ponto de partida e o destino de nossa intervenção, as propostas que selecionamos são o resultado de nossa pesquisa em sala de aula e de nosso diálogo com as alunas/professoras em nossa própria sala de aula. Procuramos reconstruir coletiva-

e individualmente os significados trazidos pelas professoras, socializados por nós a partir da seleção que fazemos da produção científica disponível. Tratamos de fazer a mediação entre a cultura geral e a cultura das professoras, estimulando processos intersubjetivos que vão sendo elaborados intrassubjetivamente. É importante ressaltar que jamais impomos às professoras leituras simplesmente por considerá-las relevantes e, sim, porque as perguntas colocadas por elas, ou as questões que levantamos a partir de suas falas, nos mostram a pertinência. Não são leituras de “fazer dever”, como acontece na escola primária e continua pela universidade — ler porque o professor ou professora decidiu que serão estas ou aquelas leituras que os alunos e alunas deverão fazer durante o ano. As alunas passam a ler porque o texto apresentado por nós traz respostas a uma dificuldade que elas encontram em suas leituras da realidade com que trabalham. Vamos selecionando propostas que nos pareçam pertinentes para o avanço das discussões, textos que possibilitem o aprofundamento da compreensão das situações trazidas e que contribuam para que as professoras-alunas se sintam pisando em chão firme, por onde possam caminhar com segurança. Nada é gratuito. Tudo é intencional.

A leitura passa a ter sentido, pois é resposta a uma necessidade/desejo de um sujeito (a professora alfabetizadora) que se coloca perguntas, para as quais não consegue construir respostas sozinho, e que pede auxílio a outro sujeito (nós), que se mostra disponível para ajudá-lo. Ao captarmos os sinais da professora, nós apresentamos o autor que poderá contribuir para que ela encontre as respostas que busca/necessita. Assim ajudamos a professora hoje, para que amanhã ela possa saber onde encontrar sozinha as respostas às questões que enfrentará em seu cotidiano. Há diferença entre ler Vygotsky após ter vivido uma situação em que o conceito de zona de desenvolvimento proximal foi evidenciado e ler Vygotsky porque a professora do curso “achou importante” que o

autor fosse lido. Há diferença entre ler um texto de Angel Barriga para aprofundar uma experiência de avaliação e lê-lo apenas por ser um dos autores escolhidos pela professora do curso. É diferente ler um texto de Bakhtin para melhor compreender o dialogismo vivido com as colegas e as professoras do curso do que lê-lo apenas por estar “na moda”. E assim, cada autor vai aparecendo no momento oportuno, embora sempre estivesse esperando a hora de falar. São os nossos coringas, que não podem ser gastos à toa, mas na hora certa. O importante é não perder a hora, e saber que *quem sabe faz a hora*.

Leitura sem sentido é tão terrível na primeira série da escola primária, quanto num curso de graduação, pós-graduação, atualização ou especialização — o aluno lê apenas para cumprir uma tarefa. Jamais chegará a descobrir o prazer do texto de que fala Roland Barthes ou Marcel Proust. Perdido na tarefa a que se vê obrigado, é impedido de descobrir o fascínio da leitura. Ler para aprender o que antes não sabia, desvelando o mundo fantástico do conhecimento. Ler para mergulhar no mundo maravilhoso da fantasia. Viajar com o autor pelo mundo mágico do conhecimento e da criação, do real e do imaginário. Se, na classe de alfabetização, a criança nos respondeu que aprender a ler era importante “para fazer dever, ué!”, no mestrado ou doutorado o aluno que tenha coragem dirá que o texto que está lendo é importante “porque eu preciso conquistar o título de mestre ou de doutor e este é o preço, ué!”. O desejo de ambos está longe, e o professor ou professora de cada um está longe de ser um bom professor ou boa professora, pois nenhum foi capaz de dar sentido àquilo que lhe parecia tão significativo.

Ao formular essas colocações, quero enfatizar que em nenhum momento estou fazendo a apologia do espontaneísmo. Partimos do princípio de que as professoras têm o direito de acesso ao conhecimento produzido na universidade, e nos propomos a

socializar esse conhecimento. Direito de acesso é diferente de imposição e, mais que tudo, de ditadura de um tipo único de conhecimento. Deixamos bem claro, para as professoras, a importância da teoria, mas procuramos todo o tempo dar sentido a essa teoria, e sobretudo procuramos mostrar a elas que não existe apenas uma teoria ou A Teoria. Problematizamos a produção do conhecimento e o processo de apropriação/expropriação/desqualificação que sofrem as classes subalternas. Procuramos mostrar a importância política da reapropriação/qualificação do conhecimento produzido na prática. Esta é a direcionalidade de nossa prática docente junto às professoras alfabetizadoras. Ao contrário de espontaneísmo, estou falando de direção firme, de intervenção docente. Temos clareza do que queremos e por que queremos, de como e para que fazemos; portanto, temos uma direção política, teórica, epistemológica e metodológica. Nosso trabalho tem uma perspectiva política; ele não se pretende neutro, muito ao contrário, ele é comprometido socialmente e assumido enquanto tal. Aliás, o que procuramos mostrar às professoras é que sua prática tampouco é neutra — ou ela visa à transformação ou ela referenda o *statu quo*, e é conservadora. Ela também, professora, deve ter uma direção clara em sua prática, o que não significa esperar que “as crianças vão sozinhas, pois eu sou construtivista”, nem impedir que as crianças construam conhecimentos “porque senão eu estarei abdicando da minha condição de professora” e, assim dizendo, ir colocando todas na mesma fôrma do “método”, mas atuar pedagogicamente no sentido de ajudá-las a avançar em seu processo de construção de significados, sobre o mundo e sobre si mesmas.

Para nós, dizer que a criança fala errado é tão reacionário quanto dizer que a professora é ignorante. Não fosse por nada, porque nos parece impossível que alguém que seja infantilizada ou desqualificada em cursos de “capacitação” possa se “capacitar” a considerar os seus alunos e alunas das classes populares capazes,

e tratá-los com o respeito que eles e elas merecem e precisam para sair da situação de subalternidade a que estão submetidos nesta sociedade.

### **Mergulhar no passado para compreender o presente e construir o futuro**

Em nosso trabalho com as professoras alfabetizadoras, partimos sempre de um inventário, no sentido gramsciano de um conhece-te a ti mesmo, caminho para a elaboração crítica da prática docente a partir da própria experiência, individual e coletiva. Ou no dizer da personagem do Juca Mulato que diz ao coqueiro: “Coqueiro, meu destino é igual ao seu. Para alcançar o céu, tenho que enfiar as raízes na terra”. Como o coqueiro, as professoras precisam mergulhar em suas raízes para do mergulho saírem mais fortes e capazes de voar.

O que cada professora sabe de si e do mundo em que vive, de seu *métier* (o que faz, como faz, por que faz), de seus alunos (quem são, de onde vêm, como vivem, como aprendem, o que já sabem, o que revelam querer saber, o que lhe parece que seus alunos deveriam saber). Nessa conversa inicial vão se revelando o conhecido e o até então desconhecido; histórias de vida e histórias profissionais em diálogo polissêmico, em que a descoberta de afinidades, a troca de experiências, os desejos e dificuldades comuns aproximam quem inicialmente se acreditava tão diferente, e sozinho. É um perder-se nos labirintos da História e da própria vida, e perdendo-se procurar e talvez encontrar o sentido universal de cada história pessoal.

Da pergunta inicial “quem sou eu” vamos avançando para “que sociedade é esta em que vivemos” e para a discussão política da alfabetização, “por que tantos analfabetos em nossa sociedade”;

quem são os analfabetos (de onde vêm e qual o seu destino); o papel que cumpre o analfabetismo numa sociedade de classes, discriminadora e excludente, as consequências de uma política neoliberal; por que é imprescindível que todas as crianças se alfabetizem; o que afinal é alfabetizar-se.

A discussão, que parte do conhecimento que as professoras já têm, vai sendo enriquecida com dados estatísticos, com filmes ou vídeos, com textos esclarecedores. Nossa mediação se dá entre o conhecimento de que as professoras já dispõem e o conhecimento que vem sendo produzido através de estudos e pesquisas. O que nos interessa é contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criador das professoras, com vistas ao avanço no exercício da prática docente. Daí que a metodologia que empregamos — vivências e perguntas a partir do que as professoras trazem de conhecimentos e de inquietações — vai revelando o conteúdo ideológico de certas “verdades”, apreendidas e repetidas, desconstruindo crenças ao confrontá-las com fatos e dados empíricos da realidade e provocando a construção coletiva de novas explicações com o auxílio da teoria que apresentamos. O movimento de construção/desconstrução/reconstrução acompanha todo o curso. Como o barqueiro de Tosquelles, vamos levando o grupo de uma das margens do rio à outra margem, às vezes chegando à terceira margem, à procura do poeta e da poesia. O trabalho para nós é uma forma de improvisação artística a partir de postulados científicos.

Na medida em que a discussão avança, vai se delineando o papel que cumpre o analfabetismo na manutenção do *statu quo* e a importância política de que todas as crianças se alfabetizem, independente de classe social, raça ou gênero.

Pretendemos com isso que as professoras se percebam parte de um processo que discrimina e exclui grandes contingentes de crianças brasileiras, muitas suas alunas, em sua maioria oriundas da classe trabalhadora, mestiças ou negras. Compreendendo o

processo no qual estão envolvidas, do qual também são vítimas, costuma se instalar uma atitude generalizada de revolta e inconformismo, que procuramos canalizar para formas criativas de enfrentamento, que na escola se traduziria por alternativas pedagógicas.

Fugimos sempre das generalizações apressadas sobre as professoras e suas práticas, por considerarmos que entre as professoras, como em qualquer grupo profissional, há práticas reprodutoras e práticas transformadoras, conteúdos tradicionais e conteúdos inovadores, momentos de avanço, momentos de parada e momentos de regressão. Procuramos, isto sim, reconstruir com elas as condições históricas e materiais de seu cotidiano, as suas condições pessoais objetivas e subjetivas, direcionadas pelo caráter prospectivo de suas/nossas ações. Nossa expectativa é de que, partindo do cotidiano das professoras, vão se mostrando o que Vygotsky denomina “brotos”, que, se bem trabalhados, poderão produzir, e vêm efetivamente produzindo, frutos suculentos.

### Quando arte e ciência se encontram na escola

Em nossa longa experiência temos concluído que, quando se percebe, há sempre algo que não é percebido pela razão. Essa percepção tem nos levado ao anticartesianismo de Benjamin, em que se conhece sentindo e se sente conhecendo, o que é diferente de sentir mas não saber e saber mas não sentir de Gramsci. Tentamos identificar e trabalhar com outras lógicas que não apenas a lógica formal, hegemônica na Academia. Lógicas que são construídas através de outros canais que não apenas o cognitivo, pois se valem da intuição, da imaginação, da sensibilidade, da sensualidade, dos diferentes sentidos. Denunciando a hegemonia da visão, sentido dominante na sociedade, problematizamos a própria escrita que, afinal, originou a lógica formal, que subalterniza as lógicas presentes no saber

popular. Por esse viés chegamos à discussão da qualidade da alfabetização. Entendemos de fundamental importância que todos se alfabetizem para dizer e escrever a sua própria palavra e não para repetir subservientemente a palavra de quem o subalterniza.

As falas do povo, as falas das mulheres, as falas dos afro-brasileiros, as falas dos jovens e das crianças, as falas das professoras alfabetizadoras nos instigam a incursionar por mundos antes interditos pelos senhores que definiam o que é e o que não é "saber". Pretendemos estabelecer um diálogo entre os saberes ditos populares e os saberes ditos acadêmicos, talvez acompanhando a busca de Jacques Gauthier de uma sociopoética "que valoriza os saberes populares, aceitando a polifonia dos conceitos". Reconsiderar o senso comum, como já me referi no início deste artigo. O senso comum do ponto de vista de quem fala e não de quem interpreta, tomando como premissa "o pensamento radical e simples das classes exploradas, meio e instrumento (em vez de instrumentalizá-lo) para desvelar o lado oculto das relações sociais com os olhos dela, revelando-lhes aquilo que enxergam, mas não veem", como nos ensina José de Souza Martins.

Falas de professoras que dizem do que sabem sobre as crianças, como "Esse menino vem todo dia à escola, mas não consegue aprender a ler. Será que sou eu que não consigo ensinar?" e que revelam também o que a professora sabe de si. Ela se indaga por que uma criança que é assídua e interessada não aprende, e põe em questão a sua própria competência. Ela não está conformada com a situação de fracasso da criança. É preciso reforçar a sua autoestima e fornecer-lhe fundamentos teóricos para que ela possa construir novos caminhos para que o menino aprenda.

Falas que confirmam o que enxergam mas não veem, pois a sua visão foi deformada pelas lentes da ideologia justificadora do fracasso escolar através da sua patologização, como quando afirma "Quando bate o sinal de saída eles saem correndo cheios de energia. Durante o tempo de aula parece que estão morrendo de sono. Será

que são doentes?" É neste momento que trazemos Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés, Maria Helena Souza Patto e Victor Valla.

Tentamos compreender com a professora aquilo que ela diz sobre o que enxerga, o que escuta, o que sente, o que intui. Utilizamos diferentes linguagens para que a professora diga o que sabe e, ao fazê-lo, possa descobrir potencialidades suas antes desconhecidas e, se descobrindo capaz de usar diferentes linguagens e encontrando a linguagem com a qual se expressa melhor, compreenda que também seus alunos são capazes de se expressar por meio de outras linguagens e, quem sabe, possam eles também chegar a encontrar a linguagem com que mais se afinam. Amplia-se o universo cultural da professora, o que lhe abre possibilidades de ampliar o universo cultural de seus alunos, que se saiba, o papel fundamental da escola.

Muitas vezes somos levadas a refletir sobre as críticas a nosso próprio trabalho que vêm com "O discurso tá muito bonito, mas quero saber como é que faz lá, na sala de aula, quando a gente enfrenta os pestinhas" ou "Eu queria muito usar essa técnica com os meus alunos, mas não sei como fazer. Tenho medo de não saber o que fazer na hora H". É simples dizer que as professoras pedem receitas. Podemos fazer outra leitura de seu aparente pedido por receitas, identificando em suas falas o desejo de encontrar formas de melhorar a sua prática pedagógica. Podemos ainda ler a sua fala como uma crítica a um certo tecnicismo que às vezes nos invade. E nos perguntamos de que adiantaria "tirar o tapete" das professoras, sem ajudá-las a se levantar com mais vigor e segurança.

A arte tem nos sido por essa razão de grande valia no trabalho com as professoras. Temos nos valido da pintura, da gravura, do desenho, da escultura, do teatro, da música, da dança, da televisão, do cinema, da fotografia, da literatura, da poesia, do vídeo, do circo, em diferentes momentos, com diferentes grupos e com as nossas próprias possibilidades e limitações pessoais e grupais. Neste livro nos referiremos a trabalho com artes plásticas, com

teatro, e com música. Entendemos como de fundamental importância que as professoras possam ter acesso às diferentes linguagens que estão postas na sociedade em que vivem, para que possam, em suas salas de aulas, utilizá-las e torná-las acessíveis a seus alunos, socializando-as. Sempre nos incomodou que crianças, que cantam e dançam fora da escola, na sala de aula fossem obrigadas a se manter sentadas em silêncio e, mesmo fora da sala de aula, mantidas em forma e caladas. Sempre nos afligiu que as crianças, quando passam da escola de educação infantil para a "escola de verdade", parassem de desenhar, pintar, cantar, dançar, porque "agora é hora de aprender", e cantar e dançar só é permitido quando há alguma festa na escola. Aí são escolhidas "as que têm mais jeito", as mais bonitinhas (naturalmente dentro dos padrões de beleza europeus e brancos) e as outras são postas de lado. A dança, o canto, a música passam a ser o que as professoras chamam de atividades extracurriculares, pois arte na escola não é conhecimento, é passatempo escolar. Conhecimento é português, matemática, história e geografia. Os corpos vão sendo domados e as mentes atrofiadas, o que dificulta inclusive a tão valorizada aprendizagem de matemática, português, história ou geografia.

Como trabalhamos na contramão, gostaríamos de liberar os corpos e as mentes, que livres expressariam criativamente os conhecimentos novos construídos coletivamente. Este, nos parece, deveria ser o papel de uma escola direcionada por um currículo emancipatório. Senão, como pensar um currículo emancipatório que atrofia em vez de desenvolver as potencialidades com que nascem todos os seres humanos?

O interessante é que tanto a escola liberal quanto a escola marxista referem-se ao desenvolvimento das virtualidades humanas. A escola liberal enfatiza o desenvolvimento integral, e a escola burguesa sempre deu valor à arte e à educação estética. Graças a essa educação, os museus, as bibliotecas, as salas de concerto, os salões de arte, os cinemas e teatros no mundo inteiro são povoados

por burgueses e por remanescentes aristocratas. Ao povo, pão e circo. A escola burguesa é atenta ao papel que tem a desempenhar na construção do capital cultural que marca a posição de classe, de distinção e de elegância pessoal. Assim também, embora por razões diversas, as escolas socialistas tiveram a preocupação de incluir a arte no currículo, atendendo ao alerta de Marx sobre a importância de atingimento da omnilateralidade, princípio que mais tarde é retomado por Gramsci em sua escola unitária. Sem a arte não há possibilidade de se recuperar a omnilateralidade perdida historicamente, em que homens e mulheres poderão filosofar, pescar, pintar, cozinhar e cantar, pois tiveram desenvolvidos o pensamento, o sentimento, as sensações, a imaginação, as intuições, virtualidades que, atualizadas recuperam a integridade de homens e mulheres. Autores como Herbert Read chegam a defender uma escola em que a arte seja o fio condutor de todas as atividades, numa filosofia de arte-educação.

Para nós é claro que vivemos numa sociedade que exclui os subalternos, não apenas dos bens materiais, mas também dos bens culturais e espirituais. Arte feita pelo povo é artesanato, religião do povo é credence. A riqueza cultural produzida pela sociedade global é privatizada, a ela só tendo acesso os privilegiados. Apenas os que têm dinheiro para pagar podem ir a concertos, a balé, a teatro, a cinema. Apenas os que têm o capital cultural e a segurança pessoal e de classe conseguem ir a exposições de pintura, desenho, gravura ou escultura. Há que ter segurança pessoal para, numa sociedade excludente, entrar num museu ou numa biblioteca, pois as classes populares foram desde sempre ensinadas a não terem direitos e a pedir licença para entrar em lugares "que não são para o seu bico". É preciso ter dinheiro, saber ler e ter desenvolvida a sensibilidade para poder comprar livros e fruir Clarice Lispector ou Saramago, Machado de Assis ou Eça de Queirós, Drummond ou Pessoa, pois as bibliotecas públicas afastam os trabalhadores de seu convívio (haja vista os dias e os horários em que estão abertas

ao público). Daí a importância quando uma prefeitura como a de Curitiba cria os Faróis do Saber, bibliotecas que servem à comunidade e às escolas da redondeza. Ou quando é criado o Centro Cultural do Banco do Brasil no Rio de Janeiro, onde a população tem acesso a exposições de fotografia, desenho, gravura e pintura, a filmes, a vídeos, a teatro. Iniciativas como estas deveriam se multiplicar num país elitista como o nosso, em que o povo fica sempre de fora. É gritante a diferença de atitude entre administrações progressistas, e por tal comprometidas com a socialização dos bens culturais da cidade, e administrações conservadoras que, ao contrário, afastam o povo de lugares onde a elite se sente distinguida e não suporta se ver misturada com a "gentalha".

E como pode, quem não teve acesso à Cultura Universal, socializá-la? E como pode um não leitor produzir novos leitores? E o que faz a escola no sentido de abrir as possibilidades de acesso aos aparelhos culturais da cidade? E que compromisso têm as administrações municipais com a socialização dos bens culturais que lhes cabe administrar? E o que pode fazer uma professora despreparada e desatendida cumprir o importante papel de socializar a Cultura e de criar o amor e o prazer da leitura?

Esta a preocupação que nos leva, em nosso Curso de Pedagogia em Angra dos Reis e em todos os cursos que promovemos, a procurar criar condições para que as nossas alunas possam ter acesso àquilo que sempre lhes foi interdito, por pertencerem, em sua maioria, à classe trabalhadora — a Cultura Universal que, se foi produzida por homens e mulheres através da História da Humanidade, seria de direito de todos os homens e mulheres de todas as sociedades, independente de sua classe social, etnia, raça, gênero. Que o que é chamado Patrimônio Cultural Universal torne-se, de fato, patrimônio de todos. Conscientes de seus direitos, nossas alunas-professoras poderão mostrar a seus alunos e alunas que eles e elas também têm direitos que não são atendidos na sociedade em que vivem e, se compreendendo expropriados do que seria seu

direito, lutar por eles. Este o sentido transformador da escola — quando o sujeito que se educa percebe-se com direitos não atendidos e organiza-se para exigí-los.

E, finalmente, uma pergunta que talvez o(a) leitor(a) esteja por me fazer: por que me referi, durante todo o meu texto, "à professora" e não ao professor, forma de generalizar, desde sempre, ou pelo menos, em todas as sociedades ocidentais?

Bem, em primeiro lugar, porque as professoras primárias, professoras alfabetizadoras ou professoras de educação infantil, com as quais trabalhamos em nossos cursos de alfabetização, pertencem, como regra, ao gênero feminino. Exemplo disso é que em nosso Curso de Alfabetização em Angra dos Reis só havia um rapaz, e no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Alfabetização em Niterói só havia mulheres. Por quê?

As razões, que não pretendo aprofundar neste texto, vão desde os salários, que fazem os homens fugirem para outras profissões, até a ideologia — "Mulher tem mais jeito para lidar com criança". Por isto ou por aquilo, ou pelas duas razões, o fato é que é insignificante o número de homens professores primários, professores alfabetizadores ou professores de educação infantil no Brasil.

Em segundo lugar, embora não menos importante, porque o modelo que perpassa a nossa sociedade, nela fortemente incluída a escola, é masculino, ocidental, branco.

### Saindo do modelo desenvolvimentista masculino europeu para um modelo ecológico feminino multicultural

O modelo hegemônico em nossa sociedade, conforme já afirmei, é o modelo burguês, ocidental, branco, masculino, cujos resultados desastrosos são evidentes. Dele saíram as guerras, as diásporas, os

holocaustos, as perseguições, os massacres, as discriminações e as exclusões. Esta foi uma “civilização” produzida pelo modelo masculino. Não é por acaso que Benjamin denunciava que a cada documento de cultura correspondia um momento de barbárie. O desenvolvimento produziu a urbanização anárquica, a miséria, a doença, a fome, o desemprego, a delinquência, as drogas, os assaltos, os sequestros, a mendicância, o abandono quando não o assassinato de crianças, a expulsão dos índios de suas terras. O progresso ameaça a própria sobrevivência do planeta Terra. Mas o modelo exige produção, competição, sucesso a qualquer preço, convidando a andar sempre para a frente, nem que seja para cair no abismo. Os que vierem depois que paguem a conta, ainda que sejam os nossos próprios filhos.

Este modelo agoniza, mas não consegue frear, e continua a avançar, tomado pelo torpor da velocidade e pelo prazer narcísico de se sentir na frente, não importa do quê ou de quem, ou a que preço.

Muitas têm sido as críticas, embora as iniciativas para a mudança, pelo menos até agora, não ameacem o *establishment*. Entre os movimentos que modestamente apontam para a mudança está a escola, quando busca um modelo alternativo. Além da escola, os movimentos populares organizados, movimento de mulheres, movimento afro-brasileiro, movimento de defesa das comunidades indígenas, movimento ecológico, movimentos de defesa e afirmação da cidadania, iniciativas de grupos que tentam se organizar e defender os seus direitos, participando da revolução molecular, no momento, a única que parece possível.

Quando propomos um modelo alternativo de escola, o fazemos a partir da crítica ao modelo de sociedade, cujos valores são predominantemente burgueses, masculinos, brancos, ocidentais. Sendo burguês, pauta-se no valor do lucro e na exploração dos trabalhadores. Sendo ocidental, desqualifica as demais culturas

como inferiores, bárbaras, fundamentalistas. Afirmando-se branca, discrimina e exclui os não brancos, criando uma ideologia que os coloca à margem da sociedade, em funções subalternas, como a personificação do mal. Dominada pelos homens, objetiva as mulheres, impedindo que elas se afirmem e consolando-as, quando muito, com o dito popular: “Atrás de todo grande homem há uma grande mulher” — grande, mas atrás.

Como afirma Jurandir Freire Costa, “Não há como justificar direitos humanos iguais para seres humanos naturalmente diferentes se não estipulamos que desigualdades naturais não podem e não devem ser justificativa para desigualdades morais”.

O *ethos* moderno atende aos interesses do grande capital, que não tem cara nem pátria, vendo os seres humanos como números, que, quando confrontados com os números do lucro, perdem sempre, por menos importantes. Se o preço para a acumulação é o desemprego e a miséria, que seja, pois um ideal mais alto se alevanta. O descompromisso com vidas em nome do progresso, o descaso com o equilíbrio ecológico, a não ser quando se trata da floresta amazônica e quando se é europeu ou norte-americano, o cinismo em relação à política e à ética, a não ser quando a falta é do “outro”, o opositor ou inimigo. Quando uma sociedade nega à população direitos fundamentais, como o direito a trabalho, habitação, saúde e educação, e até o direito à vida, gera a perda de limites. Produz o vale-tudo. Esta sociedade produz a violência, a insatisfação, a luta pela sobrevivência seja por que caminho for, seja com que armas for. O outro, irmão ou companheiro de ontem, torna-se competidor, obstáculo que precisa ser vencido, para o atingimento do sucesso, a conquista do emprego, do negócio ou da mulher.

E como poderia ser diferente, se os homens são ensinados desde cedo a serem agressivos, competitivos e portanto individualistas, a mandar e a desejar mais e mais poder, a serem bons de briga, a desejar a mulher e demais bens do próximo, a levar vanta-

gem sempre que possível, mesmo quando parecer impossível? E às mulheres são ensinadas a subserviência, a subalternidade, a submissão, a aceitação de sua inferioridade, conformando-se em ser a sombra do grande homem, o senhor seu marido, realizando-se através do outro. Quando vão educar os seus filhos, repetem o modelo aprendido e criam as filhas para repetirem o mesmo modelo, o do medo e da submissão, e os filhos para a audácia e o exercício do poder. As filhas vão para o balé e os filhos vão para o caratê.

Em nossa pesquisa sobre o livro didático, analisamos as cartilhas mais vendidas no Brasil e constatamos que as figuras femininas não tinham profissão (a não ser professora, enfermeira ou empregada doméstica), estavam sempre a serviço de um homem, fosse o marido ou o filho, convidavam à precaução e ao medo, eram "boazinhas". Em contrapartida, as figuras masculinas eram fortes, orgulhosas, corajosas, tinham profissão, convidavam à audácia, ao arrojo, à luta. Até os animais machos eram fortes e valentes, enquanto as fêmeas eram manhosas e dengosas. Ali estavam sendo ensinados sutilmente os papéis masculino e feminino (Garcia, 1987).

Quando as mulheres fogem ao modelo dominante, pagam um alto preço, pois os homens têm dificuldade em conviver com a nova mulher emancipada. Elas têm de trabalhar o dobro para ganhar o mesmo salário que os homens, quando desempenham a mesma função. Têm de ser muito mais competentes e dedicadas para conquistar e manter o emprego. Algumas, como Margareth Thatcher, tornam-se mulheres fálicas, a contraface do mesmo modelo. Para serem respeitadas precisam ser mais duras do que os homens, governar com mão de ferro, enfrentar e destruir o movimento sindical, as conquistas sociais, numa sociedade de tradição liberal como a britânica. Tornam-se mais autoritárias do que qualquer homem.

O modelo do crime é masculino — forte, poderoso, macho. Este é também o modelo do capitão de indústria ou do capitão da polícia. Todos precisam ser fortes, machos e se sentir poderosos.

Se assim é e se não somos concordes, há que se fazer alguma coisa na escola, que este é o nosso espaço específico de luta. O movimento de mulheres vem produzindo uma interessante literatura que fala numa forma feminina de ser e agir, e até de produzir conhecimento e de escrever. Formas amorosas e compartilhadas de relação. Valores que se contrapõem ao individualismo e à competição, ao consumismo e ao sucesso. Formas femininas de produzir conhecimentos, que se valem da intuição, da sensibilidade e da sensualidade, do corpo como totalidade e não como apenas uma cabeça. O movimento de preservação dos povos da floresta nos fala de respeito à natureza, da qual os seres humanos fazem parte. O movimento afro-brasileiro proclama outras verdades que não apenas a verdade do branco. O movimento ecológico propõe relações amorosas entre os homens, as mulheres e a natureza, e nos alerta para o perigo do desrespeito ao ciclo da vida.

Das falas dos historicamente impedidos de falar talvez possa surgir o novo, e muito ganharia a escola se as incorporasse, quer em seus conteúdos, quer em suas metodologias, ambos inovadores. Estaríamos caminhando para uma pedagogia ecológica multicultural, que se humanizaria com um enfoque feminino.

## A construção dos cursos de alfabetização

A espinha dorsal, ou seja, a ossatura, a partir da qual montamos os nossos cursos é resultado de algumas questões que colocamos para os grupos:

Por que se produz tantos analfabetos no Brasil?

Como é produzido o analfabetismo?

Quem é o analfabeto?

Que papel social cumpre o analfabeto numa sociedade letrada?

Por que é indispensável que todos se apropriem da linguagem escrita?

O que é ser alfabetizado?

Como atuar pedagogicamente para que todos se apropriem da linguagem escrita?

O que é qualidade em alfabetização?

Como se constrói o leitor/autor e o escritor/autor?

As respostas a essas questões, que nos parecem nodais, são o curso em construção, construção coletiva a partir do diálogo de dois grupos que olham para a escola, para a sala de aula e para o problema da socialização/apropriação da linguagem escrita de pontos de vista diferentes, porém convergentes, pelo interesse e compromisso comuns.

Acredito ter ficado claro que não trabalhamos com disciplinas, pelo que representam de fragmentação do conhecimento. As disciplinas nos parecem pequenos compartimentos ou gavetas, sem qualquer comunicação com as demais gavetas, onde se encontram enclausuradas cada uma das demais áreas do conhecimento. Mesmo as tentativas de interdisciplinaridade têm se mostrado insuficientes para a busca da recuperação da unidade perdida historicamente. Na verdade, a interdisciplinaridade mantém a divisão disciplinar, embora pretenda superá-la ao romper as barreiras que cada disciplina se coloca. Ela inicialmente reconhece e aceita a divisão disciplinar, ainda que, num segundo momento, tente recuperar a unidade perdida, num esforço de aproximação das diferentes disciplinas, com vistas a estabelecer uma conexão entre os diversos compartimentos do saber. No entanto, alguns obstáculos vêm se mostrando dificultadores da sonhada ação interdisciplinar. Dentre eles, a formação fragmentada, a competição e o decorrente corporativismo, a hierarquização das disciplinas, com as áreas nobres, que desprezam as áreas com mais baixo *status* científico, as quais, por sua vez, também se assumem como menos importantes. As maiores verbas vão para as pesquisas nas áreas de matemática e

das ciências físicas e naturais, os professores mais respeitados nas escolas são os destas áreas, as profissões mais reconhecidas socialmente também são as ligadas às áreas científicas.

É preciso lembrar que o conhecimento uno inicial, a filosofia, na medida em que foi historicamente se aprofundando e ampliando, foi se bifurcando, processo que se acentuou consideravelmente nos últimos anos. Com as divisões foram surgindo as inevitáveis especializações que, na medida em que se desenvolvem, provocam o crescente surgimento de novas disciplinas. Cada campo se subdivide em subcampos mais e mais específicos e distanciados daquele conhecimento uno inicial. É preciso lembrar ainda que a ciência moderna se baseia na racionalidade operativa que provoca a disciplinarização. Uma vez que o conhecimento moderno já é produzido fragmentado, todo o novo conhecimento dele decorrente já nasce fragmentado e à fragmentação está limitado. O médico especialista de pulmões, por exemplo, já aprendeu em seu curso de especialização a olhar para os seres humanos como se fossem "os pulmões". Ao menor sinal de algo mais do que problema pulmonar, encaminha aquele pulmão para outro especialista, que tratará do paciente-estômago ou paciente-coração, de acordo com a sua especialidade. Aquele corpo completo estudado no início do curso de formação já se dividiu em tantas partes, que ninguém mais se lembra que um dia foi um corpo humano.

Assim também no curso de formação de professores. Aquela criança, que todos conheciam ao entrar no curso, vai se transformando em fases do desenvolvimento, processo ensino-aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, psicologia genética etc. etc. etc. Aquela escola, em que todos estudaram um dia, vira estrutura e funcionamento do ensino de primeiro grau, história da educação, sociologia da educação, psicologia da educação, metodologia da alfabetização, didática da matemática etc. etc. etc. A integridade da escola e a integridade da criança e do jovem foram se perdendo no decorrer do curso, através das especializações, que quanto mais o

curso avançava (no tempo), mais se especializava, subdividindo-se em fragmentos de criança, de jovem, de escola.

Por essas razões, não apresentamos em nosso curso as disciplinas clássicas: filosofia, sociologia, psicologia ou antropologia. Cada professor(a), ainda que tenha tido uma formação em filosofia, sociologia ou antropologia, vem discutir com as alunas as questões ligadas a suas práticas de professoras alfabetizadoras, trazendo os seus próprios questionamentos e abordagens, que transitam transversalmente pelo conhecimento, rompendo as suas tradicionais áreas e criando conexões múltiplas.

O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as 'gavetas' seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas (Gallo, 1995).

## A avaliação

A avaliação sempre nos preocupou por entendermos ser ali que os alunos trabalhadores afro-brasileiros sofrem de forma violenta as consequências do processo de discriminação e exclusão que permeia toda a sociedade e que entra na escola dissimulado no paradigma teórico-epistemológico do discurso avaliativo.

Nossas discussões caminham no sentido de uma ruptura epistemológica com o paradigma avaliativo dominante no sistema educacional, por entendermos que a avaliação, ainda quando aparentemente se mostra inovadora, mantém a dependência ao discurso behaviorista, que reduz o sujeito ao que é observável de sua conduta e, fiel à tradição positivista, só reconhece como científico aquilo que pode ser verificável pela observação e comprovação empírica, por controlável e quantificável. Rompemos com a pers-

pectiva metodológica que tenta naturalizar a avaliação à maneira das ciências naturais, afirmando a sua dimensão social, que situa a avaliação no escopo das ciências sociais e humanas. Entendemos ser a avaliação condicionada socialmente, devolvendo à sociedade que a determina os resultados que provoca.

Depois de muito discutir com professores e alunos, chegamos à definição de alguns pontos que vêm norteando a avaliação que desenvolvemos com nossos alunos nos cursos que ministramos. Da discussão saiu um roteiro que, por ainda se mostrar pertinente, reproduzo aqui:

A avaliação se dará no processo e dela participarão todos aqueles que participem do curso. Serão avaliados aspectos coletivos e individuais. Serão avaliados no processo, o próprio processo, bem como os resultados atingidos por cada aluno(a), por cada grupo e pela turma como um todo, nela incluído(a) o(a) professor(a), bem como o grupo de professores que vem participando do trabalho.

Sempre que for identificada uma dificuldade, seja de aluno(a), seja de grupo(s), seja de um professor(a) ou do grupo de professores, pararemos para avaliar a situação particular a partir de uma visão global do processo. Da avaliação cooperativa procuraremos construir coletivamente formas de superação do problema, pelo que alunos(as) e professores(as) se sentirão responsáveis.

Cada aluno(a) se avaliará permanentemente (autoavaliação):

- avaliará cada grupo do qual venha participando (enquanto componentes individuais e enquanto totalidade grupal);
- avaliará o grupão/turma no qual se compreendem os diversos pequenos grupos que o compõem;
- avaliará cada professor(a);
- avaliará a parte do curso sob a responsabilidade do(a) professor(a), referida à totalidade do curso.

Os alunos(as) serão avaliados a partir de:

- presença às aulas;
- cumprimento de todas as tarefas acordadas;
- crescimento pessoal;
- contribuição para o crescimento grupal e individual de seus colegas;
- participação nas atividades da classe;
- colaboração;
- ajuda a colegas em dificuldades;
- compromisso com a socialização de suas descobertas e progressos;
- capacidade de argumentação e contra-argumentação;
- capacidade de articulação de conhecimentos novos a conhecimentos anteriores, seja os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, seja os conhecimentos construídos em seu cotidiano vivencial e profissional;
- desenvoltura no uso da linguagem oral — conteúdo e forma;
- desenvoltura no uso da linguagem escrita — conteúdo e forma;
- uso de diferentes linguagens, além da palavra, seja oral seja escrita;
- capacidade de persuasão, no sentido de construir alianças, consolidando-as e ampliando-as;
- respeito às posições divergentes.

Os professores(as) serão avaliados(as) a partir de:

- seleção de conteúdos significativos;
- metodologias adequadas aos conteúdos e às características da turma;

- relações estabelecidas com os(as) alunos(as) no sentido de que facilitem a aprendizagem e o sentimento de pertinência ao grupo;
- coerência entre o discurso teórico e a prática;
- clareza na explicitação dos objetivos do curso e coerência entre os fins propostos e os meios utilizados;
- bibliografia de uso imediato e bibliografia de enriquecimento posterior;
- articulação entre os conteúdos trabalhados em seu curso e os conteúdos trabalhados pelos(as) professores(as) que o(a) antecederam;
- articulação entre teoria e prática;
- articulação entre conteúdo e método;
- clareza e oportunidade nas exposições de temas;
- coerência entre o seu curso específico e o projeto global do curso.

Este, em linhas gerais, o roteiro de avaliação, que a cada curso se complexifica, pois a discussão sobre avaliação está presente em cada curso específico, acompanhando todo o processo.

Estas, algumas das observações que nos parecem pertinentes à Formação inicial e/ou continuada de professoras alfabetizadoras. Esperamos poder contribuir para que as professoras alfabetizadoras possam romper com o estigma da incompetência, parte do processo de desmonte da escola pública brasileira, que se acentua com a pressão privatista neoliberal, e que se capacitem a assumir coletivamente o controle de sua própria prática, única via para a reconstrução da escola.