

RESSALVA

Alertamos para ausência da Capa, Folha de Rosto e páginas pré-textuais, não incluídas pelo(a) autor(a) no arquivo original.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “PRÁTICAS DOCENTES SOBRE ENSINO DO LUGAR E CARTOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA: PROCESSOS DE UMA CONSTRUÇÃO”

ALUNA: Rafaela Locali

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida

RESUMO: Assim como em uma obra arquitetônica, essa pesquisa também está voltada para um processo de construção, mas de conhecimentos sobre o Ensino do Lugar e Cartografia Escolar, a partir de um projeto de formação de professores para o uso do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro/SP. Reunidos em um grupo fundamentado, principalmente, na metodologia de Pesquisa Colaborativa, professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, juntamente com professores da Universidade, passaram a elaborar, realizar e refletir sobre atividades de ensino com base nesse novo material, através de discussões que envolveram as temáticas de Iniciação Cartográfica, produção de registros e de narrativas. De modo a compreender os limites e possibilidades ofertados por esse grupo de pesquisa no que concerne às práticas em sala de aula, foram realizadas entrevistas com esses professores, uma descrição do ambiente escolar e uma reflexão sobre um conjunto de atividades que abarcaram os temas propostos de início (Desenho da Sala de Aula e Trajeto Casa-Escola). Dessa forma, foi possível averiguar como professores e alunos, Universidade e Escola se relacionaram com esse conhecimento, na medida em que contemplaram o Ensino do Lugar e as Representações Gráficas como linguagens.

PALAVRAS – CHAVE: Saberes Docentes – Lugar – Universo Escolar – Atividades de Ensino – Atlas.

ABSTRACT Just like in an architecture work, this research is also focused into a building process, but of knowledges about School Space and Cartography for Children, based on a formation project of teachers for the use of the Municipal School Atlas of Rio Claro/SP. Joined in a fundamented group, specially in the Co-operated Research methodology, teachers of initial grades of public Elementary School, along with teacher of the University, started to develop, perform and reflect about teaching activities base on this new material, through discussions that involved themes about Cartography Initiation, making of records and narratives. As to understand the limits and possibilities offered by this research group in ways that concern the usage inside a class room, interviews were made with said teachers, a description of the school environment and a reflection about a set of activities that embraced the themes proposed at first. (Drawing of the Class Room and Rout Home-School). This way it was possible to check how teachers and students, School and University, relate to this knowledge, in so far as contemplated the Space Teaching and the Graphic Representations as language.

KEY WORDS: Teacher Knowings – Space – School Universe – School Activities – Atlas.

PROGRAMA: Pós-graduação em Geografia

ÁREA: Organização do Espaço.

NÚMERO DE PÁGINAS: 162

INTRODUÇÃO

*Sou um pedreiro
Não construo casas,
Mas continuo sendo um pedreiro.
Não uso massas,
Mas permaneço pedreiro.
Não sujo as mãos,
Não utilizo tijolos, nem azulejos.
Mas sinto-me pedreiro.
Minha obra é metafórica,
Arquitetadas idéias por idéias,
Alicerçadas por minha mente.
É a cada tijolo colocado
Sou um pedreiro.
(Autor desconhecido)*

A elaboração deste trabalho significou explorar minha trajetória pessoal em consonância com a profissional no universo do Ensino de Geografia.

Meu interesse nessa área remete-se desde os tempos do colégio e já nos primeiros anos da faculdade eu procurava fazer parte de grupos de pesquisas voltados para esse fim.

Estava no segundo ano da faculdade quando estabeleci contato com minha professora da disciplina “Prática de Ensino em Geografia”. A partir de então, foram três anos de pesquisa em conjunto, seguidas de mais três, que contribuíram sobremaneira na minha formação, pois se constituíram num amplo leque de conhecimentos e saberes aprendidos e compartilhados, que fizeram com que me

tornasse uma profissional de visão mais crítica e reflexiva. Possibilitou também que entrasse para o mercado de trabalho já com experiências de sala de aula, de relacionamentos com o currículo, com os conteúdos, com materiais e relações de ensino-aprendizagem, proporcionados graças ao contato com outras professoras, com teorias dessa área, com o acompanhamento de produções de atividades, e até mesmo (se não principalmente), com os dilemas experienciados.

Essa vivência foi amadurecendo durante os anos seguintes, mesclada com a experiência de ser agora também professora de Geografia e, a partir de então, poder retomar acontecimentos e produções de conhecimentos que outrora ocorreram, na tentativa de fazer uma releitura do que se passou, bem como uma reflexão do que se transformou, do que se perdeu, do que melhorou e do que permaneceu.

Tais acontecimentos mencionados referem-se à investigação iniciada em 2002 que reuniu diferentes profissionais de diferentes universos (a Escola e a Universidade), com a finalidade de refletir sobre os usos de um material de ensino em particular, o Atlas Municipal Escolar de Rio Claro. Ao mesmo tempo, nos foi possível compreender como os professores que lançaram mão desse material se relacionaram com as noções de Ensino do Lugar e Cartografia Escolar, tanto nas práticas em sala de aula, quanto em relação aos limites e possibilidades de estar em um grupo de pesquisa, o “Grupo Atlas”.

Foram escolhidos, tanto no decorrer da investigação, como na escrita do presente trabalho, alguns caminhos teóricos e metodológicos específicos, delimitados a partir das necessidades emergidas e do foco ao objetivo proposto, de maneira que inúmeras outras teorias que poderiam estar relacionadas direta e indiretamente acabaram por deixar de ser abordadas, uma vez que demandaria outros aprofundamentos teóricos sobre seus significados, configurando uma fuga ao delineamento inicial estabelecido.

Assim, não em um capítulo exclusivo, mas em todos eles procurei discorrer sobre as teorias utilizadas, as quais vieram auxiliar na compreensão das situações, na orientação para os próximos passos, no esclarecimento de dúvidas que iam surgindo, que deram suporte e iluminaram cada etapa da pesquisa.

Os apontamentos metodológicos mais detalhados estão relacionados aos estudos sobre as pesquisas *Qualitativa* (CRUZ, 1994; LÜDKE, 1986; BICUDO, 2004), *Colaborativa* (FIORENTINI, 2004; ELLIOT, 1998; MONTEIRO, 2002), *Etnográfica* (GEERTZ, 1989; WIELEWICKI, 2001) e para aquelas que dizem

respeito às *Entrevistas* (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987; BOURDIEU, 2003), às *Representações Gráficas de crianças* (GOODNOW, 1977; PILLAR, 1996), à *Cartografia Escolar* (ALMEIDA, 1991, 1994, 2003, 2004, 2007), aos *Registros* (BOGDAN & BIKLEN, 1994; ZABALZA, 1994; WEFFORT, 1996; PELISSARI, 1998), aos *Saberes Docentes* (SILVA, 1995; TARDIF, 2000, 2002;), às *Narrativas* (BONDÌA, 1995; CONNELLY e CLANDININ, 1995) e à *Construção de Conhecimentos no universo da escola* (FONTANA, 1995; EDWARDS, 1997).

Quanto à estrutura deste trabalho, foi organizado e dividido em três capítulos, cujos títulos e subtítulos compuseram uma analogia a um projeto arquitetônico. Essa metáfora foi escolhida por caracterizar, em vários momentos, semelhanças com esse tipo de trabalho, principalmente no que se refere à idéia de *construção* em si.

Se pensarmos que a construção de uma simples parede não existe apenas nos tijolos, na argamassa ou nos pedreiros, mas sim, na interação entre todos eles, é possível aferir que, da mesma forma, a construção de conhecimentos observadas nesta investigação não está somente no Atlas Municipal Escolar, ou nas professoras, ou nos alunos, ou nos coordenadores da universidade, mas sim, nas dimensões de suas inter-relações. Do mesmo modo de um 'canteiro de obras', a pesquisa caracterizou um trabalho, de certo modo, árduo, realizado em conjunto, cada qual com sua função definida, necessitada da idealização de um projeto, da confecção de uma planta, da limpeza do terreno, da preparação dos alicerces, da escolha dos materiais e os conhecimentos para utilizá-los, até a fase dos acabamentos e da "entrega das chaves".

Ainda explicando a escolha dessa comparação, busquei estabelecer relações entre os sujeitos e conhecimentos de ambas as realidades. Em primeiro lugar, relacionei o Atlas e suas páginas com os tijolos, no sentido material do procedimento. Depois, fui incluindo outras comparações que me pareceram plausíveis, como o cimento e a argamassa com as teorias que dão orientação e sustentação para o melhor uso ou 'acomodação' do conteúdo das páginas; Ferramentas como pás, serrotes, martelos, espátulas, foram relacionadas com os Saberes Docentes engendrados na experiência de vida dos participantes... Finalmente, comparei os executores de uma construção: os pedreiros, engenheiros, arquitetos, ajudantes de pedreiro e mestre de obras, com os participantes da pesquisa: os professores-pesquisadores, os professores-tutores, os coordenadores do projeto, os estudantes de Iniciação Científica, os alunos, a representante da

Secretaria da Educação, entre outros. A única ressalva a ser feita é que no Grupo Atlas não se estabeleceu hierarquia entre os atores, uma vez que a investigação foi norteada principalmente pelo caráter colaborativo entre os pares.

De uma maneira singular, procurei aqui resgatar tal experiência, refletindo sobre o que *vi*, *pensei* e o que *fiz*¹ com ela ao passá-la sob a peneira do meu olhar, das minhas interpretações e das minhas experiências de vida.

No capítulo I, “**A Construção da Pesquisa**”, encontram-se esclarecidos os passos da investigação, desde a idealização do Atlas e os processos de produção, até sua chegada às carteiras escolares. Também procurei explicitar quais foram os alicerces da pesquisa, ou seja, os fatores que propiciaram sua realização, traduzidos no apoio recebido da Secretaria Municipal de Educação, no financiamento da instituição de fomento FAPESP e na organização para que as reuniões ocorressem no Laboratório da Universidade. Ainda neste capítulo, elucidei as funções de cada participante do projeto; como e onde ocorriam as reuniões, como eram planejadas as atividades, quais orientações para as escritas dos diferentes tipos de registros e, por último, discorri sobre a produção de narrativas feitas pelos participantes.

O capítulo II, “**Mão de Obra**”, ficou destinado para as descrições das professoras-pesquisadoras selecionadas e suas respectivas escolas, com base em entrevistas realizadas em dois momentos (2002 e 2008) e visitas aos estabelecimentos escolares. Também foram abordadas as maneiras como tais professoras se relacionaram com os alunos, com o Atlas e com a construção de conhecimentos em suas práticas cotidianas.

No capítulo III, “**De Cimento e Tijolos se Faz uma Parede**”, procurei detalhar os processos da realização das atividades, que foram planejadas em grupo, acompanhadas, registradas e posteriormente discutidas e, algumas vezes, re-elaboradas. Aqui foi feita a reflexão propriamente dita de como as discussões do grupo acerca do uso do Atlas Escolar Municipal em sala de aula, estava entrecortada pelas teorias sobre Ensino do Lugar e Cartografia Escolar.

Uma reflexão sobre as considerações finais acerca do processo da investigação ficou reservada para “**Acabamentos e Entrega das Chaves**”, seguida da Bibliografia consultada e utilizada neste trabalho e, por fim, os apêndices

¹ Exercício aprendido na disciplina “Seminário Avançado I – Conhecimentos, Saberes e Escrita Docente” da Faculdade de Educação da Unicamp, ministrada pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

compostos pelas entrevistas com as professoras e os registros das aulas comentadas.

Dessa forma, foi possível aclarar que a escolha desta linha de pesquisa decorreu da natureza do problema colocado de início, ou seja, como professores das séries iniciais lidaram com as noções referentes ao Ensino do Lugar e à Cartografia Escolar, acabando por configurar-se, outrossim, numa combinação de trajetórias de vida, de reuniões de fundamentação, de compartilhamento e produções de conhecimentos e de criação de laços de amizades. Mas o mais importante é que o cerne da preocupação de todos os sujeitos que fizeram com que a pesquisa acontecesse, estava debruçado em prol da melhoria da qualidade do Ensino do Lugar, em suas diversas facetas e possibilidades.

CAPÍTULO I: “A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA”

*O pedreiro
ensina o filósofo
a construir casas.
O filósofo,
ao pedreiro,
a construir um lar.
O bom senso nos diz:
há sempre em nós
um pouco do mestre
e um pouco do aprendiz
(Autor desconhecido)*

I.1. A Planta do Projeto

Idealizados pela profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida, os Atlas Municipais Escolares constituíram uma resposta às necessidades de vários professores no que se refere ao Ensino do Lugar.

Durante muito tempo ela pôde vivenciar e compartilhar com seus colegas de profissão os limites de se trabalhar com temas referentes ao cotidiano próximo experimentado, seja ele os arredores da escola, o bairro, os bairros vizinhos, ou a cidade como um todo. Dentre as principais alegações, tais professores argumentavam quanto à falta de um material que ofertasse, de maneira didática, um conjunto reunido de informações, dados, fotos, mapas, enfim, de subsídios que

contribuíssem para o conhecimento mais aprimorado de seu município, ou seja, do Lugar².

Em muitos depoimentos, diziam que se quisessem desenvolver atividades relacionadas à cidade, tinham que desbravar um longo caminho de pesquisas no Arquivo Municipal, de solicitações na Prefeitura, entre outras dificuldades que, na maioria das vezes, acabavam por desestimulá-los ou obrigavam-nos a tratar destes temas com superficialidade.

Neste contexto, o ano de 1998 ficou marcado, no universo da Cartografia Escolar³, pela elaboração do *Atlas Municipal Escolar da cidade de Rio Claro* e, não obstante, também das cidades de Limeira e Ipeúna – SP. Sua finalidade seria então situá-los, não como um livro didático, mas sim, como um instrumento pedagógico voltado para o ensino do Lugar, que pudesse ser explorado em qualquer seqüência e das mais criativas formas, possibilitando gerar conhecimentos mais aprofundados do espaço geográfico destas cidades e de suas representações.

O caráter inovador desta pesquisa situou-se no fato de que a equipe de trabalho de elaboração dos Atlas era formada também por professores do Ensino Fundamental da rede pública, ao invés de somente cartógrafos ou geógrafos. No entanto, tais professores traziam consigo conhecimentos e saberes oriundos de sua formação inicial e de sua prática profissional, e não de experiências com confecções de materiais. Em vista disto, a *formação profissional tutorada* proposta por Schön (1992), foi a saída encontrada para essa nova aprendizagem a respeito da produção de Atlas que tal situação pedia.

Esta se efetivou através do projeto “*Integrando Universidade e Escola através da Pesquisa em Ensino: Atlas Municipais Escolares – Fase I*”, quando alguns

² Em meio a inúmeros estudos que procuram definir o significado de “Lugar” - desde Aristóteles e Descartes, até os dois eixos epistemológicos da Geografia Humanista e da Dialética Marxista (LEITE, 1998), escolhi para ser abordado neste trabalho a concepção de Lugar como tendo muito mais que o sentido geográfico de localização. Ele compreende relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente, expressas através dos significados construídos pela experiência. Entretanto, envolve acepções de intencionalidade, tempo, escalas, identidade, relações históricas e até mesmo ultrapassagem de fronteiras do espaço concreto, se pensarmos em termos de um mundo moderno, interconectado, globalizado e paradoxalmente fragmentado (LEITE, 1998). Como a intenção não é realizar uma discussão aprofundada das definições de Lugar, restringi sua interpretação, de modo geral para especificamente aqui ser tratado, e com letra maiúscula, de Lugar como sendo a cidade de Rio Claro.

³ De acordo com Almeida (2003), a terminologia *Cartografia para Escolares* foi definida por pesquisadores brasileiros que têm estudado o ensino de conhecimentos cartográficos para escolares, como tradução de *Cartography for Children*, designado por um grupo de trabalho que atua na Associação Cartográfica Internacional.

professores da rede pública de ensino das áreas de Geografia, História e Ciências, juntamente com graduandos do curso de Geografia e a coordenadora do projeto e pesquisadora da Universidade⁴ (UNESP – Rio Claro), passaram a reunir-se semanalmente para pensar, discutir os encaminhamentos e elaborar as primeiras páginas dos Atlas Municipais.

Dentre alguns dilemas e conflitos característicos dessa natureza de pesquisa (principalmente no que se refere à dedicação e à produção da equipe de trabalho), constantes ajustes permearam o processo, até que se fizesse presente um grupo colaborativo, produzindo em ritmos mais coordenados e dividindo interesses semelhantes.

Nesse ínterim, por meio de direcionamentos acerca dos conteúdos específicos das referidas áreas, foi possível estabelecer discussões de embasamento teórico e de experiência cotidiana entre os participantes. Também foram necessários debates curriculares, num movimento de adequação entre os temas escolhidos e o planejamento escolar.

Quanto aos temas que iriam compor as páginas de Geografia, estes foram escolhidos de acordo com o programa do Ensino Fundamental da Proposta Curricular para o Ensino da Geografia do Estado de São Paulo e dos recém publicados Parâmetros Curriculares Nacionais, além do levantamento de dados documentais, fotos e outras informações a partir de pesquisa direta e em fontes bibliográficas.

À medida que as pranchas temáticas iam ficando prontas, os professores elaboravam sobre elas atividades de ensino e as aplicavam em sala de aula, quando puderam verificar que as dificuldades dos escolares residiam em ler, interpretar e correlacionar informações apresentadas em diversas linguagens, tais como: textos, fotos, imagens de satélite, fotografias, gráficos e mapas de cada um dos municípios. Com base nestas constatações, puderam modificá-las, acrescentando ou retirando informações de modo a adaptar às necessidades dos alunos, às suas, e à qualidade do material⁵.

⁴ Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida, orientadora desta dissertação.

⁵ Como não participei desta primeira fase da pesquisa, já que ingressei para o grupo na *Fase II*, optei por não entrar nos pormenores acerca do processo completo da construção das páginas. Fez-se necessário, porém, delinear um histórico sobre aquela investigação, uma vez que foi a partir dela que o Atlas (foco da pesquisa na *Fase II*) foi produzido. Nesta direção existem diversas pesquisas e artigos desenvolvidos pelos participantes da *Fase I*, dentre eles, o artigo de Almeida (2003a),

Do percurso de criação do Atlas até seu lançamento, decorreu, todavia, um certo período de tempo, pois somente em agosto de 2002 o Atlas Municipal Escolar de Rio Claro se tornou realidade. Editado e distribuído para as escolas municipais, passou a fazer parte do rol de atividades em sala de aula para alunos de terceira a sexta série do Ensino Fundamental.

Mas como os professores o utilizariam? Quais dificuldades em trabalhar com esse material encontrariam? Seu uso seria efetivo? Ou seria deixado de lado, perdendo para os tradicionais livros didáticos? Concomitantemente a estas indagações que pairavam sobre os elaboradores do Atlas, surgiu uma forte demanda proveniente da comunidade escolar local que exigia cursos, palestras e oficinas sobre “como usar” esse material.

Essas entre outras circunstâncias foram definitivas para a fomentação da idéia de uma segunda fase para essa pesquisa, voltada desta vez para a análise dos usos dos Atlas em sala de aula.

I.2. Os Alicerces

*Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
(Vinícius de Moraes)*

Após concebida a necessidade de dar continuidade à exploração desse material, era preciso estabelecer os meios que proporcionariam a solidificação desta proposta.

Em consonância com a demanda da Secretaria de Educação para a formação de professores, a proposta da pesquisa se caracterizou oportuna, uma vez que poderia contar com seu apoio para quaisquer necessidades burocráticas que tal investigação exigisse. Prova disso foi a participação de uma representante deste órgão em todas as reuniões, significando o contato direto com as reais possibilidades, limitações e alternativas que a Secretaria poderia disponibilizar.

Um requisito atendido foi a dispensa dos professores das aulas nos dias pré-estabelecidos de reunião. Desse modo, garantia-se a presença de todos no grupo, sem prejuízos salariais ou de perda de dia de trabalho para os professores. Houve, igualmente, uma preocupação em manter um professor eventual mais ou menos fixo que substituísse o professor nesses dias, para que também os alunos não fossem prejudicados. No final, este fato até caracterizou um benefício, pois os alunos sabiam que toda quinta-feira seus professores estariam no Grupo Atlas, e acabaram se acostumando.

Outro ponto importante deve-se ao fato de que a investigação ocorreria nos moldes de Pesquisa Qualitativa, implicando, portanto, em um contato direto com a situação a ser analisada (CRUZ, 1994; LÜDKE, 1986). Os participantes do Grupo Atlas tiveram livre entrada nas escolas, o que deu tranquilidade para a coleta de dados e registros etnográficos⁶.

⁶ Ancorada nas propostas de Bogdan e Biklen (1994), compreendi a importância, para o investigador, de freqüentar os locais de estudo, de modo a não dissociar do contexto sobre o qual a investigação se encerrava. Nesta conjuntura, surgiu então a necessidade de descrever os lugares que freqüentei, bem como os personagens que constituíram a investigação, com a finalidade de conseguir, além de uma aproximação, uma “construção de conhecimentos a partir da realidade estudada” (CRUZ, 1994, p. 51).

Como em toda obra, onde é necessário fazer primeiramente a demarcação topográfica, a limpeza e o corte da vegetação do terreno, o Grupo Atlas também carecia de demarcação de um território de ação. Neste sentido, o campus da Universidade pareceu significar o melhor lugar para a realização dos encontros, uma vez que seu ambiente proporcionava uma atmosfera de pesquisa no laboratório, onde havia equipamentos e apoio técnico especializado. Além disso, uma sala fixa para todas as reuniões se constituiria no pivô de uma rotina semanal e simbolizaria o forte sentimento de unidade interna propiciado pela comunhão dos interesses e objetivos dos membros do grupo.

Assim, durante os dois anos que caracterizou a segunda fase da pesquisa, as reuniões e seus movimentos aconteceram no Laboratório de Ensino de Geografia e Ciências Naturais (LABENGEO) do Bloco da Educação da Unesp, no período da manhã e da tarde das quintas-feiras. Com base em outras experiências não tão bem-sucedidas⁷, posso traduzir que a ocorrência das reuniões nesta determinada sala foi como os *blocos de ancoragem* de uma construção: os responsáveis pela consolidação das fundações profundas.

Para concluir, o financiamento obtido da agência de fomento FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) caracterizou as vigas do alicerce e o muro de arrimo de toda a pesquisa. Através desta ajuda financeira, foi possível investir na compra de equipamentos como computadores, gravadores e impressoras, pois as aulas deveriam ser registradas com o auxílio do gravador e os registros digitalizados e impressos para serem compartilhados no grupo.

Mas o principal auxílio denotou do oferecimento de bolsas aos participantes, que implicou, justificadamente, num maior comprometimento e incentivo para a equipe.

Enfim... o aterro estava compactado, as estacas foram escavadas, as ligações de água, esgoto e energia prontamente ativadas. O projeto *“Integrando Universidade e Escola por meio de uma Pesquisa em Colaboração – Atlas Municipais – Fase 2”*, tomava corpo de concreto estrutural. Mãos à obra!

⁷ Em 2006 tive a oportunidade de participar, juntamente com a professora Rosângela, de um grupo semelhante de pesquisa, voltado desta vez para a produção de um Atlas Escolar de outro município paulista. Porém, por não contar com o apoio esperado da prefeitura, os lugares das reuniões eram sempre trocados e proporcionavam más acomodações. Muito embora esse fato possa aparentemente não apresentar importância, quando atrelado a outras adversidades que surgiram configurou-se comprometedor, resultando num ambiente de muitos conflitos.

I. 3. Homens Trabalhando

E assim o operário ia
 Com suor e com cimento
 Erguendo uma casa aqui
 Diante um apartamento
 Além uma igreja
 À frente um quartel e uma prisão
 Prisão que sofreria
 Não fosse, eventualmente
 Um operário em construção.
 (Vinícius de Moraes)

Como o próprio nome do projeto já dizia, a investigação aspirava por desenvolver-se sob uma atmosfera de colaboração entre os representantes da Escola e da Universidade, e foi através dos pressupostos da *Pesquisa Colaborativa* a melhor metodologia encontrada para ser seguida.

Antes de me adentrar nas discussões sobre as características que envolvem esse tipo de pesquisa, procurarei contextualizar os sujeitos participantes, suas funções e movimentos dentro do grupo.

Em linhas gerais, o Grupo Atlas era constituído por nove professores atuantes nas séries iniciais da rede municipal de ensino; sete professores autores do Atlas que participaram na *Fase I*; quatro professores em formação graduandos do curso de Geografia da Unesp (categoria na qual eu me incluía); uma coordenadora pedagógica representante da Secretaria Municipal de Educação; quatro professores universitários da Unesp e da Unicamp e uma coordenadora do projeto, professora da disciplina “*Prática de Ensino*” do curso de Geografia da Unesp.

Apesar de ocuparem diferentes cargos e pontos de vista provenientes dos distintos lugares dos quais falavam, todos tinham uma característica comum: a profissão de educador. Cada participante ou já tinha sido, ou estava sendo ou viria a ser professor e, portanto, compartilhavam das dificuldades, dos sucessos e das expectativas que envolvem esse ofício. Da mesma forma, todos passariam a realizar estudos investigativos e, para tanto, adotariam também o perfil de pesquisadores. Com base nessas premissas, houve a tentativa de estabelecer, desde início, sentimentos de confiança e respeito mútuo entre os pares como formas “essenciais ao bom relacionamento do grupo” (FIORENTINI, 2004, p. 60).

Prova disso foi a denominação designada aos representantes de cada categoria, com a intenção única de distinguir a quem caberia determinadas funções. Assim, os professores das séries iniciais do ensino fundamental que foram convidados pela Secretaria a participar do projeto receberam o nome de *professores-pesquisadores*. Esse termo foi empregado porque, nesta investigação, eles ficaram com a função de realizar atividades de ensino com base no Atlas, mas, além disso, foram designados também a realizar registros destas aulas, o que implicou em refletir sobre elas e buscar respaldos nas discussões com o grupo e nas teorias acadêmicas. Ou seja, além de “prático”, passaria a ser também “pesquisador”. Isso se deu porque foram considerados como construtores de conhecimentos e sujeitos da pesquisa e não somente como objetos de estudo (MONTEIRO, 2002). A preocupação principal não estava em transmitir a forma correta de como trabalhar com o Atlas, nem o que seria especificamente desejável que se ensinasse. A intenção era fugir daquela visão de capacitação técnica dos professores para tal ensino e, para tanto, o melhor caminho seria estabelecer um arcabouço fundamentado na *colaboração* para a produção de saberes originados de suas práticas. Assim, ao invés de diminuir a autonomia do professor em relação ao currículo, se construiria um contexto no qual esta poderia ser ampliada (ELLIOTT, 1998, p. 142).

O fato de os professores-pesquisadores terem recebido um auxílio financeiro pode significar, para alguns autores, uma fuga à proposta colaborativa, uma vez que comprovaria a não espontaneidade de sua participação. Para Fiorentini (2004), um dos princípios para um grupo ser autenticamente colaborativo é ser formado por pessoas voluntárias, cujas decisões de participar deste ou daquele grupo sejam influenciadas primordialmente pela sua identificação com os integrantes e pela possibilidade de compartilhar experiências e objetivos comuns.

Todavia, o convite para a escalação do grupo foi divulgado pela Secretaria Municipal de Educação para toda a rede de forma abrangente e imparcial, sem escolher professores ou coagi-los a participar. O oferecimento de bolsas e a garantia de afastamento de um dia da semana sem prejuízos certamente caracterizaram um incentivo. De qualquer forma, havia um interesse comum em compreender melhor esse material, o que nos faz crer que houve uma certa *voluntariedade* (FIORENTINI, 2004, p. 52) partida desses sujeitos, aspecto essencial do trabalho coletivo colaborativo.

Uma segunda denominação no grupo tiveram os professores que já haviam participado da *Fase I* do projeto como co-autores do Atlas. Dando continuidade à pesquisa, passaram a ser chamados de professores-tutores, no sentido de que tutorariam os professores-pesquisadores no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de atividades de ensino utilizando os temas abordados no Atlas. Assim foram escolhidos porque, além de terem vivenciado a experiência prévia da fase preparatória do Atlas, se diferenciavam dos professores-pesquisadores pelo fato de terem conhecimentos específicos de suas áreas, ao contrário destes que eram polivalentes.

Coube a eles, ainda, realizar oficinas e seminários específicos das áreas de Geografia, Ciências e História no intuito de facilitar a compreensão das diversas formas de representação do espaço e das ferramentas usadas como possibilidade para o conhecimento do Lugar tratadas no Atlas. Neste aspecto, a tutoria significou um eixo de fundamental importância na metodologia escolhida, pois engendrou também a proposta de *formação continuada de professores* no grupo.

De acordo com Mizukami (2002, p. 42), a construção de saberes docentes acontece “na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional”. Um episódio ocorrido no início da pesquisa elucida essas palavras: uma professora-pesquisadora, ao dizer que estava trabalhando com temas ligados ao município, revelou para uma professora-tutora que se não estivesse participando do Grupo Atlas não saberia como fazer: “Agora eu tenho com quem discutir minhas atividades e isso é muito bom. É horrível você não ter com quem discutir aquilo que faz, não dá pra saber se está bom ou ruim”.⁸

Daí partiu o desafio de estabelecer no grupo um debruçar maior sobre leituras e discussões a respeito das características da *pesquisa colaborativa*, para que ocorresse um amadurecimento tanto por parte dos professores-pesquisadores quanto dos professores-tutores sobre as competências de cada um no processo. Isso se fez necessário, pois não caberia ao tutor avaliar se uma atividade estava boa ou ruim, uma vez que o professor, enquanto pesquisador reflexivo de sua prática, deveria ter autonomia suficiente para avaliar suas escolhas. Os professores-tutores redimensionariam seu papel para aqueles de “facilitadores” e deveriam oferecer

⁸ Depoimento da professora-pesquisadora Deise, retirado da narrativa da professora-tutora Valéria sobre a *Fase II* da investigação que compôs o Relatório enviado para a FAPESP em junho de 2003 (processo nº. 02/00117-0).

apoio e suporte com relação aos conteúdos específicos nos quais eram formados e com relação a sua experiência em sala de aula, levando os professores-pesquisadores a se questionarem e encontrarem seus próprios caminhos.

Não existia a intenção de que uma mudança na prática desses sujeitos ocorresse. A intencionalidade primordial da pesquisa era a de *compreender* as práticas docentes no sentido mais amplo da palavra, ou seja, de elucidar os procedimentos e acontecimentos provenientes do universo da sala de aula atrelados ao ensino do Lugar.

Segundo Fiorentini (2004, p. 69), é característico da *Pesquisa-Ação* (THIOLENT, 1984; KEMIS 1999; KINCHELOE, 1997), e não da *Pesquisa Colaborativa*, a intervenção do pesquisador no ambiente a ser estudado, não só para observá-lo e compreendê-lo, mas para *mudá-lo* em direções que permitam a melhoria das práticas. Mas como não foi essa a metodologia norteadora deste processo, através dos depoimentos de algumas participantes⁹, é possível perceber como foi se estruturando a construção de conhecimentos gerados de forma *compartilhada*:

A tutoria – de início e por parte de alguns, exercida sob uma ótica de verticalidade, em que alguns sabem mais e fazem melhor do que outros – foi se transformando em uma relação mais colaborativa. De uma visão maniqueísta (para a qual existem práticas certas e erradas), alguns tutores foram assumindo uma postura mais dialógica diante de situações ou problemas de ensino. [...] Perceberam que, no desenho construído para a pesquisa, eles consistem em elemento articulador de relações a serem construídas em uma horizontalidade desejável e necessária para a consecução do trabalho. (Profa. Dra. Rosângela, coordenadora da pesquisa)

Caberia a mim compreender as escolhas e captar os duplos instantes do fenômeno perceptivo desta professora-pesquisadora, isto é, “mapear” suas teorias implícitas, constituídas no dia-a-dia da profissão docente, envolvendo suas crenças, tradições e expectativas. Territórios difíceis de serem mapeados. Mas a minha curiosidade aumentava a cada quinta-feira. (Valéria, professora-tutora)

Nesse momento da pesquisa pudemos estabelecer um diálogo com a professora-pesquisadora, trazer seu saber subjetivo para o grupo e discuti-lo, não a considerando como objeto de estudo, mas como um sujeito competente que possui suas especificidades. Não gostaríamos de colocar a atuação desta professora dentro de um modelo, mas compreender e avançar nessa análise através de leituras. (Hélia, professora-tutora)

⁹ Depoimentos retirados do Relatório enviado para a FAPESP “*Integrando Universidade e Escola por meio de uma pesquisa em colaboração – Atlas Municipais Escolares – Fase II*”, em junho de 2003 (processo nº. 02/00117-0).

A participação nesse projeto de pesquisa contribuiu para a reflexão de minha prática, favorecendo para a minha formação enquanto professor reflexivo. Os professores-tutores além de auxiliarem no planejamento das atividades de ensino, também colaboraram sugerindo materiais para o desenvolvimento das aulas. Eu os encaro como parceiros. (Adriana, professora-pesquisadora).

Como consequência desse movimento, o que se deu foi uma parceria de conhecimentos e de aproximação entre realidades tão diversas e por vezes distantes que sistematizam a Escola e a Universidade. Característico desta natureza de pesquisa, aprendemos a pensar juntos, tendo como objetivo a reflexão sobre a construção e a prática do ensino do Lugar.

Naquele momento, passei a fazer parte da pesquisa na categoria de estudante de Iniciação Científica, pois era aluna regular do Curso de Geografia da Unesp e, portanto, professora em formação. Juntamente com outros três colegas companheiros de curso, recebemos, no grupo, o nome de *bolsistas de IC*.

Nosso papel restringia-se ao de observadores das aulas dos professores-pesquisadores com a finalidade de escrever registros predominantemente descritivos e minuciosos, que servissem de “espelho” para que, a partir deles, pudesse ser feita uma retomada da aula realizada.

Em muitos momentos, éramos também carinhosamente chamados de “escribas”, uma vez que o registro que tínhamos de fazer deveria abarcar o maior número de detalhes possível, até os elementos aparentemente banais¹⁰. Devido a essa preocupação, quem olhava para nós via-nos o tempo todo escrevendo, escrevendo...

Nossa competência assim ficou definida no grupo também pelo fato de que, *oficialmente*¹¹, não estávamos designados a analisar os processos sob os quais ocorriam as atividades. Entretanto, estávamos envolvidos por um ambiente colaborativo, onde todos tinham vez, voz e eram ouvidos no grupo. Sentíamos membros de algo que só funcionava porque todos se empenhavam e construíam coletivamente o caminho para alcançar os objetivos (FIORENTINI, 2004, p.56).

¹⁰ De acordo com Lüdke (1986, p.12), “o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para uma melhor compreensão”.

¹¹ Refiro-me a *oficialmente* quanto à escrita da pesquisa de Iniciação Científica e ao Relatório que enviamos para a Fapesp, nos quais fomos orientados a apenas discorrer sobre as metodologias que envolvem a observação participante e o registro escrito (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Como participávamos também das reuniões do grupo, em muitos episódios trazíamos conhecimentos geográficos “fresquinhos” das disciplinas que estávamos cursando, de maneira a contribuir para a compreensão de algum evento que estava ocorrendo no Lugar.

Em outras palavras, é o que Fiorentini (2004, p.61) chama de *socialização inversa*:

[...] todos os integrantes de um grupo colaborativo assumem um mínimo de protagonismo no grupo, não se reduzindo a meros auxiliares ou fornecedores de dados e materiais, mas como sujeitos que não apenas aprendem, mas também produzem conhecimentos e ensinam os outros.

Um exemplo que me recordo foi quando fazíamos observação numa escola que era constantemente alagada em dias chuvosos. Na preparação das atividades, a professora-pesquisadora e o professor-tutor de Geografia discutiam uma proposta de um passeio com os alunos ao redor da escola, de modo a desenvolverem habilidades referentes à percepção do espaço, à localização de pontos de referência, etc. Todavia, procuravam também entender as causas dos alagamentos, já que era um fato que os alunos vivenciavam constantemente e não podia ser dissociado dessa atividade. Imediatamente, relatei com uma aula que acabara de ter na disciplina de “Geomorfologia”, onde tinha aprendido o conceito de *Bacia Hidrográfica* e a direção que toma o escoamento das águas das chuvas no terreno. De fato, a professora-pesquisadora revelou que a escola era circundada por áreas mais elevadas e que faltavam bueiros, ou seja, “matamos a charada” de que a escola alagava porque ficava “no fundo” da bacia e porque a área ao seu redor não possuía um adequado sistema de captação das águas da chuva. Assim, a atividade pôde ser incrementada graças à interlocução dos três sujeitos.

Ocorrências como esta, dentre tantas outras que ocorreram no grupo, refletem a impossibilidade de uma atuação imparcial e neutra quando a sustentação de uma investigação é assentada através da argamassa da Pesquisa Colaborativa.

Muito embora o registro que elaborava naquela época denotasse um caráter circunstanciadamente descritivo, sua abordagem não se enquadrava nos métodos quantitativos relacionados ao paradigma positivista, no qual é privilegiada a neutralidade do investigador pela consistência e racionalidade no tratamento dos dados (BICUDO, 2004). Longe disso, esta pesquisa procurou privilegiar as

descrições de experiências; relatos de compreensões; entrevistas com os sujeitos; relatos de observações e outros procedimentos que dessem conta de dados sensíveis, de concepções, de estados mentais, de acontecimentos (BICUDO, 2004).

Sob essa perspectiva, o *registro escrito* foi escolhido como o melhor meio de se estabelecer as discussões e reflexões acerca da temática sugerida. Todos os participantes escreveram registros, cada qual com uma característica e função, mas atentos ao fato de que pensar sobre a prática docente sem o seu registro é bastante diferente de pensar com um registrado por escrito. A primeira possibilidade permanece na oralidade, no campo das lembranças, sujeita a desconfigurações quando submetidas à rememoração. Já a segunda força o distanciamento, permitindo a reflexão, a revisão, a correção, o aprofundamento de idéias e a ampliação do próprio pensar (WEFFORT, 1996).

Não obstante, a escrita não é importante apenas para a reflexão presente, mas sim porque 'concretiza', de certa forma, o pensamento, dando condições de voltar ao passado e historificar o processo. Essa historicidade se estabelece porque quando ocorre o inverso, não há história, apenas experiência.

Que as experiências¹² são fundamentais para o processo evolutivo e formativo do indivíduo, não resta dúvida. Porém, da mesma forma, é também fundamental que sejam compartilhadas, de modo a contribuir nas ações do outro. Isto se dá em todos os campos das relações sociais, mas essencialmente no pedagógico, se configura transformador. Os professores muitas vezes se vêm desgostosos quando se deparam com situações conflituosas, difíceis, que até colocam 'em xeque' sua vocação de ser professor. Imaginar um acesso a possibilidades outras, que compartilham dos mesmos dilemas, que mostrem outros caminhos, outras alternativas é, no mínimo, reconfortante e não os fazem sentir mais sozinhos nessa caminhada. Entretanto, a abrangência é consideravelmente menor se sua partilha permanecer no contar e no ouvir, e não no *ler*, principalmente se levamos em consideração que na escrita vão inseridos detalhes e pormenores suscetíveis a esquecimentos quando não escritos.

¹² O sentido da palavra "experiência" que aqui utilizo foi baseado nos trabalhos de Bondía (2001), que a considera como sendo aquilo que *nos* passa, que *nos* acontece, que *nos* toca, e não o que se passa, o que acontece, ou o que toca, pois, para esse autor, "a cada dia se passa muita coisa, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (BONDÍA, 2001, p.3).0

Sob este ponto de vista, a coordenadora da pesquisa passou a enfatizar a idéia de escrever e compartilhar os registros no grupo, encaminhamento que transformou a rotina dos encontros.

Além dos momentos de bate-papo informal, reciprocidade afetiva e confraternizações que realizávamos na hora dos intervalos, ao sabor de deliciosas iguarias - e que também são necessários para que o caráter colaborativo possa se estabelecer (FIORENTINI, 2004, p.59) - as reuniões passaram então a ter dois momentos distintos: num primeiro momento, ao qual chamávamos de “plenária”, todos os integrantes sentavam-se costumeiramente em forma de “U” e voltavam-se para a leitura e discussão de textos de fundamentação teórica. Quando necessário, esse momento era aproveitado para a realização de palestras e oficinas de esclarecimento, que eram apresentadas pelos professores-tutores ou por alguma pessoa externa convidada.

E num segundo momento, os participantes eram divididos em grupos pequenos, formados por um professor-pesquisador, pelo professor-tutor que tivesse acompanhado a atividade e pelo bolsista de IC que havia registrado a aula em detalhes. Esse era considerado por todos um espaço de tempo muito especial, pois havia a troca de leituras dos registros feitos por cada um, não no sentido de aproximá-los, mas de trazer à tona os movimentos de seus conhecimentos acerca de um mesmo episódio. Ocorria, portanto, a troca de três olhares distintos, possibilitados pelas três formas de registros diferentes: aqueles feitos por nós observadores, os realizados pelos professores-tutores e os feitos pelos professores-pesquisadores. Neste ínterim, víamos concretizadas as teorias que orientam os pensamentos e ações dos professores-pesquisadores frente aos eventos que ocorreram na sala de aula - os *Saberes Docentes* (MONTEIRO, 2002, TARDIF, 2002), bem como discutíamos propostas de continuidade.

Tentou-se, com isso, mais uma vez adequar o andamento da pesquisa aos moldes da *Pesquisa Colaborativa*, já que nela não deve existir uma verdade, orientação ou maneira única para descrever e interpretar as atividades: “Cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições e diferentes níveis de participação” (FIORENTINI, 2004, p.59).

Assim, os registros poderiam ser escritos cada qual à sua maneira, respeitando apenas algumas características necessárias para diferenciar as funções dos sujeitos no grupo, enriquecendo as discussões.

Os registros dos professores-pesquisadores deveriam ser feitos em *Diários de Aula*, (ZABALZA, 1994) e sua característica principal era que teriam que ser escritos de memória, ou seja, depois que a aula tivesse sido realizada. Por essa razão, o diário transformou-se num recurso custoso e às vezes cansativo, principalmente porque implicava num “esforço lingüístico de reconstituir verbalmente episódios densos de vida, por pressupor constância e pelo fato de a pessoa ter que escrever depois de um dia de trabalho esgotante.” (ZABALZA, 1994, p. 92).

Outro obstáculo a ser superado era o fato de que a maioria dos professores não tinha o hábito de escrever registros sobre suas aulas, pois ficavam voltados unicamente ao preenchimento burocrático dos diários de classe. Já os *diários de aula* exigiam mais. Neles deveriam conter não somente os temas desenvolvidos, mas também as necessidades e os porquês que levaram a sua elaboração, o modo como aplicaram, a reação dos alunos, os imprevistos, as expectativas, o que deu certo e o que deu errado, enfim, suas reflexões, seus dilemas e um novo planejamento sobre tudo isso.

Neste contexto, literaturas sobre diários de aulas dos professores, como instrumento de busca e aperfeiçoamento da reflexão, tornaram-se imprescindíveis nas reuniões gerais de fundamentação do grupo. Os professores-pesquisadores passaram a compreender a importância destes registros enquanto instrumentos adequados de veiculação de seus pensamentos, uma vez que através deles, o professor poderia explorar sua atuação profissional, autoproporcionar *feedback* e estímulos de melhoria (ZABALZA, 1994. p. 10).

Tão logo os professores-pesquisadores se adaptaram à dinâmica da pesquisa e ao costume de escrever o *diário de aula*, passaram a nele reconhecer sentidos e utilidades, deixando para trás a idéia de avaliar a atividade como “boa”, “gostosa” ou não, pois passava a ser possível aclarar os avanços e os recuos que existiram, e suas causas (MARTINS, 1996, p.16).

Por sua vez, o registro do professor-tutor era de cunho diferente dos bolsistas de IC e dos professores-pesquisadores, pois era feito em *Diário de Campo* e nele deveriam estar contidas anotações a respeito da prática dos professores, relacionadas com teorias, metodologias de ensino-aprendizagem, estratégias de suas experiências e propostas de novos rumos. Conforme já dito, pelo fato de os professores-pesquisadores não apresentarem formações acadêmicas específicas, o

papel do tutor tornou-se indispensável para que a dificuldade na compreensão dos conteúdos específicos fosse dissolvida e, dessa forma, não fossem transmitidos de maneira exteriorizada para os alunos.

Para a escrita destes registros, entretanto, a dúvida maior estava em o que focalizar, o que olhar, como olhar, com quê olhar e o que fazer com aquilo que olhar... Não deveríamos e também não queríamos entrar nas escolas com aquele olhar estereotipado, preconceituoso e intencional. O olhar que só vê o que se quer ver, o que agrada e o que se sabe, e um ouvir que não partiria da fala do outro, mas de nossa fala interna (WEFFORT, 1996, p.10). Precisávamos desenvolver um olhar sensível e pensante (MARTINS, 1996, p.21), na direção de fugir do senso comum, dos conhecimentos já internalizados e apropriados, e assim tentar estabelecer relações de semelhanças e diferenças, buscar novos ângulos, *compreender* (BOURDIEU, 2003).

Esses conhecimentos já internalizados e apropriados se referem às experiências da *Fase I*, quando os professores que estavam confeccionando o Atlas realizaram atividades junto aos seus alunos e, assim, puderam tirar algumas conclusões sobre o efeito das páginas. Mas agora o material já estava pronto, com conteúdos que não seriam mais mudados. Dois obstáculos estavam latentes: primeiramente o fato de os professores-pesquisadores não terem participado do processo de produção do Atlas e, portanto, não eram familiarizados com o conjunto de informações e conhecimentos sobre o município. Segundo, pelo fato de serem polivalentes, ou seja, não dominarem conteúdos específicos das áreas de Geografia, História e Ciências.

Definitivamente, as certezas seriam, desse ponto de vista, inimigas do que estaria por vir. Para que compreendêssemos a multiplicidade de elementos e construções de conhecimentos que ocorressem naqueles cotidianos de sala de aula, seria preciso uma ruptura dos saberes prévios para que nele chegássemos de modo aberto e despidos de preconceitos. (ALVES, 2002, p.90). Justifica-se aí a produção do registro descritivo feito pelos bolsistas de IC, no sentido de que possibilitaria um estudo das escolas em sua realidade, como elas eram, sem julgamentos *a priori* de valor (ALVES, 2002, p.83).

Sob esta ótica e devido ao fato de que, na pesquisa, eu teria que me voltar à *observação participante* durante as aulas, (diferentemente dos professores-tutores,

que exerceriam a *participação plena*¹³), senti a necessidade de me aprofundar nos estudos referentes à observação, aos registros e aos pressupostos da pesquisa etnográfica.

Originariamente utilizada na Antropologia, a *Pesquisa Etnográfica* propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (WIELEWICKI, 2001, p. 27), no nosso caso, a sala de aula. Isso implica estabelecer relações, selecionar e entrevistar os informantes, observar as atividades de ensino, manter um diário, etc. Porém, de acordo com Geertz (1989, p.15), não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem essa natureza de pesquisa. O que a define é o tipo de esforço intelectual que ela representa: o risco de se elaborar uma “descrição densa”, isto é, de saber distinguir, perceber e interpretar as situações que são produzidas, sem apenas descrevê-las superficialmente. Ao me deparar com essas incumbências, e quanto mais me aprofundava nesses estudos, mais reconhecia o desafio que seria exercer o papel de observadora, pois teria que enfrentar uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, mas que, de alguma forma, eu deveria primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 1989, p.20).

A única saída para atender a estas expectativas seria esforçar-me para deixar meu olhar minucioso, curioso, questionador, abrangente e sensível. Todavia, algumas indagações permearam esse processo, pois, por mais que eu conseguisse captar uma grande parte do que tivesse ocorrido nas aulas, com a ajuda também de um gravador, como eu poderia convencer o grupo de que o que havia registrado correspondia à realidade daquele cotidiano? Como saber se no momento que estava observando, aquela situação era a real, no sentido de ser a costumeira, a cotidiana, ou estava sendo artificialmente forçada por causa da minha presença e do professor-tutor na sala?

Perguntas como essas só puderam ser respondidas através de uma reflexão sobre a questão da autoridade do etnógrafo e também da neutralidade e imparcialidade do pesquisador, o que me levou a crer que seria ingenuidade

¹³ De acordo com Cruz (1994, p.60), existe a “participação plena”, na qual há um envolvimento e intervenção total sobre a situação que está sendo estudada, e a “observação participante”, quando ocorre um distanciamento, dando-se prioridade apenas à observação.

acreditar numa reprodução fiel de uma situação observada, pois, como assinala Wielewicki (2001, p.29), o observador, por mais que se esforce, assume uma *invisibilidade impossível*. Sendo assim, há implícita uma boa dose de relatividade, já que o que é mostrado no registro não é “a” verdade universal, mas sim, uma realidade que foi interpretada, *uma versão do mundo*¹⁴, e que gera, por sua vez, um registro mais ou menos *adequado*, e não mais ou menos *verdadeiro*.

Nesse sentido, eu deveria concentrar minhas preocupações mais na direção da plausibilidade dos registros (WIELEWICKI, 2001), ou seja, partir do pressuposto de que as pessoas que o lessem estabeleceriam comparações com seus conhecimentos e experiências pré-existentes e assim aceitariam-no como plausível. Como a minha audiência era composta por pessoas relacionadas à educação, às práticas e experiências de sala de aula, acabei por me tranquilizar quanto à credibilidade dos eventos que iria registrar.

Isso não quer dizer que o registro poderia ser feito sem tomar alguns cuidados. Durante o desenrolar da pesquisa fui adquirindo habilidades que esta escrita exigia, o que não foi, como coloquei, um processo fácil. Apenas com a prática e com a orientação de autores (BOGDAN e BIKLEN, 1994, WEFFORT, 1996, MARTINS, 1996), que os registros foram evoluindo e se constituindo peças fundamentais e de sustentação para as discussões.

Na intenção de fazer um recorte do que seria registrado ou não, procurei focalizar a dinâmica, perceber as relações entre os verticais, ou seja, a interlocução entre professora e aluno e entre esses sujeitos e o objeto de conhecimento, descrevendo todas as falas, inclusive aquelas que a professora não tinha escutado, ou que aconteciam em paralelo à aula, e assim ia procurando discernir momentos de tensão e caos, de conflitos cognitivos e afetivos, como também os momentos de relaxamento e ordem, de resolução dos conflitos, de sintonia entre eles ou, ainda, as diferenças dos silêncios (MARTINS, 1996, p.16).

Muito embora não tenha acontecido desde o início, procurei também descrever o ambiente físico da escola e anotar as horas e os minutos durante o desenrolar da aula. Tal atitude justificou-se pelo fato de considerar que o tempo e o

¹⁴ Foi pensando no registro como uma *versão do mundo* (WIELEWICKI, 2001, p.31) que surgiu a idéia de produzir três tipos de registros diferentes, para cruzá-los e discuti-los, e assim, ampliar o entendimento sobre a realidade observada, através de mais de uma *versão do mundo*.

espaço escolar também apresentam importantes significados, pois são elementos estruturantes que demarcam o que acontece nas aulas (EDWARDS, 1997, p.30). Mesmo que vividos por professores e alunos como determinantes externos, uma vez que são impostos por fora e por alguém superior (quer seja - do ponto de vista dos alunos - pelo professor, quer seja - do ponto de vista dos professores - pelas secretarias, pelos currículos ou pela infra-estrutura da escola), eles são responsáveis pelo cotidiano escolar, são invariantes e sempre presentes. A disposição das carteiras, por exemplo, representa implicitamente as valorações das relações professor-aluno e, portanto, com o conhecimento que irão construir ou deixar de construir. Já o uso do tempo está relacionado com os conteúdos e implica nas escolhas e na atitude do professor em dar mais importância para essa ou aquela atividade (EDWARDS, 1997), possibilitando uma visualização de quanto tempo a professora se dedicou para o uso das páginas do Atlas. Assim, esses elementos passaram a compor meu registro, no sentido de que seu entrecruzamento possibilitaria identificar as mensagens específicas que simbólica e silenciosamente representavam.

Outra característica que foi se tornando cada vez mais presente nos registros foi a habilidade de ser mais específica e mais detalhista ao invés de resumir ou abreviar situações. Por exemplo, em vez de dizer que os alunos não estavam “fazendo nada”, passei a dizer que não estavam mais fazendo a atividade, ou porque a professora não havia passado mais nenhuma lição, ou porque não estavam prestando atenção no que mais deveria ser feito, e aí conversavam com os colegas, andavam pela sala, liam gibis, etc. Porque, afinal, *alguma coisa* eles estavam fazendo.

Tudo isso possibilitou enriquecer os registros, principalmente quando são comparados os primeiros com os últimos. Outro avanço foi em relação aos diálogos, pois inicialmente eram transcritos em terceira pessoa, num discurso indireto. No entanto e, principalmente após a introdução do gravador¹⁵ para auxiliar-me neste

¹⁵ O uso do gravador, muito embora tenha contribuído para evitar a perda da maioria das falas, não conseguia captar, por sua vez, a visão, os cheiros, os gestos, as expressões e impressões (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Na tentativa de representar essas percepções (mesmo sabendo o quanto demanda esforços transformar uma imagem em palavras), foi usado o artifício de anotações em cadernos de campo.

processo, estes passaram a ser reproduzidos num discurso direto, com as exatas frases dos sujeitos.

Passada a aula observada e registrada, o próximo passo seria transcrevê-la, de modo a estruturá-la de maneira mais organizada e inteligível. Esse processo de transcrição dos registros, para que pudessem ser reproduzidos e compartilhados no grupo, exigiu de minha parte esforços consideráveis. O maior deles foi a adaptação à árdua rotina de transcrever as fitas entrelaçando com as anotações dos cadernos, o que demandava tempo, disciplina e muita disposição. Outra exigência deveu-se ao fato de tentar não adiar a transcrição para outro dia, pois assim poderia adicionar algo que porventura não tivesse registrado, ou que não tivesse sido captado pelo gravador, antes que se perdessem de minha memória. Os estudos de Bogdan e Biklen (1994) foram, neste momento, de vital importância, pois ofereceram dicas, pistas, orientações e palavras de estímulo. Em uma de suas passagens, colocaram:

Compreender a tomada de notas é um processo laborioso e penoso, mas, como dizia um lavrador do Vermont quando falava acerca do Inverno num dia quente: “É um sofrimento doce. É como se se pagasse pela Primavera”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 171)

Apesar de minha preocupação unicamente ser a de “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 152), evitando qualquer termo opinativo, e lembrando sempre que a função das anotações que fazia era possibilitar o resgate dos episódios de aula para discussão e reflexão, tais registros causaram alguns estranhamentos nos professores-pesquisadores, como veremos a seguir.

I.4. Ih... Desnivelou!

Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.
 (Vinícius de Moraes)

No início da pesquisa, ainda no processo de adequação da equipe e entendimento dos seus movimentos, alguns professores-pesquisadores não compreenderam o caráter colaborativo, coletivo, de trocas de experiências e de contribuições mútuas que se tentava estabelecer e que aos poucos ia tomando forma. Por algum motivo, sentiram-se inferiorizados em relação aos seus conhecimentos, acharam que não tinham voz e que teriam que ‘obedecer’ a todas as sugestões de atividades dos professores-tutores e dos coordenadores. Frequentemente questionavam: “É isso o que vocês querem que a gente faça?”, o que reflete um comportamento típico de não-compreensão do processo colaborativo, ou melhor, caracteriza um grupo coletivo *cooperativo*¹⁶, e não *colaborativo* (FIORENTINI, 2004). Questionamentos assim ‘chacoalharam’ as estruturas do grupo e resultaram, infelizmente (ou não), no abandono de alguns da pesquisa.

Um segundo percalço que comprometeu o nivelamento da elevação metodológica desta alvenaria investigativa, refere-se ao fato de que alguns professores-pesquisadores estavam realizando atividades de ensino sem a presença do bolsista de IC e do professor-tutor. Tal situação resultava numa grande lacuna já que não havia outros tipos de registros sobre a aula, acabando por empobrecer as discussões gerais no grupo.

Com base nesses contratemplos, as funções dos participantes tiveram que ser bem esclarecidas e definidas, como também teve que ser dedicado um maior tempo para discussões a respeito de leituras que elucidassem as características da investigação colaborativa e outras que ilustrassem a importância do observador e do registro etnográfico.

¹⁶ Conforme Fiorentini (2004), o grupo que estabelece relações de cooperação está constituído de pessoas que acreditam ocupar estágios intelectuais diferentes, no qual o que está “mais acima” coopera no sentido reflexivo, e o que está “mais abaixo”, coopera no sentido prático.

Da minha alçada procurei uma integração de qualidade no contexto, na tentativa de tornar-me mais ou menos parte 'natural' do cenário (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.128), ou seja, tentando não transmitir a impressão de alguém que estava ali para anotar as falhas e julgar as atitudes do professor, ou ainda, anotar os maus comportamentos dos alunos. Por ser uma tarefa nunca antes por mim realizada, busquei nos incentivos destes teóricos qualitativos os meios para que estas angústias fossem se dissipando. Dentre algumas sugestões, considerei importante adotar determinadas posturas, como ser amigável, vestir-me adequadamente e de acordo com o contexto, evitar comentários inconvenientes e, acima de tudo, acreditar que esse exercício viria a se tornar estimulante com a prática, com o desenvolvimento da habilidade de tomar notas e que, posteriormente, a sensação de desconforto e de não pertencimento àquele mundo acabaria com uma demonstração de aceitação por parte daqueles sujeitos.

Para tanto, em relação ao sujeito-aluno, procurava sempre responder suas dúvidas quanto ao meu papel na sala de aula e no Grupo Atlas, sobre o que escrevia e sobre quem ia ouvir o conteúdo do gravador, pois estavam sempre preocupados se eu estava anotando as 'bagunças' ou se ia mostrar para os pais ou para a direção. Para tranquilizá-los, deixava-os ler as anotações do caderno de campo e ouvir trechos do gravador, de modo a seguir as indicações escolhidas de Bogdan e Biklen (1994, p.130): "Certifique-se de que aquilo que registra é de natureza tal que não se importaria se os sujeitos vissem".

Aos poucos eles foram se despreocupando, se aproximavam mais, comentavam sobre a minha letra, sobre o tanto que escrevia, ofereciam-me balas, perguntavam quando ia voltar e me davam mimos como bilhetinhos carinhosos e desenhos. Essa empatia por parte dos alunos foi fundamental e muito entusiasmadora... Deixou saudades.

O desafio estaria na relação com as professoras-pesquisadoras, pois enquanto alguns professores do grupo consideravam importante a presença de observadores em suas aulas, outros poderiam se sentir incomodados ou constrangidos com essa situação. Na tentativa de evitar, ou, pelo menos, amenizar tal circunstância, a coordenadora da pesquisa sugeriu para mim e para os demais bolsistas de IC que os registros que fizéssemos das aulas fossem primeiramente impressos e apresentados para a professora-pesquisadora em questão, para que

esta pudesse se certificar de que o que estava ocorrendo não era um julgamento, mas sim uma descrição pormenorizada de sua aula.

Esta atitude abriu também a possibilidade das professoras-pesquisadoras poderem adicionar no registro considerações sobre algumas passagens que não concordassem, ou que quisessem explicar melhor, ou que tivessem outro ponto de vista, ou que quisessem modificar. Na verdade, eram incentivadas a fazerem tais observações, para que de fato diminuísse qualquer incômodo ou situação embaraçosa com o bolsista de IC. Essas anotações eram feitas à caneta e devolvidas a mim. Eu as digitava em negrito e as inseria nos momentos que foram colocadas, respeitando as opiniões das professoras-pesquisadoras. Somente então esse registro mais completo, que passou a ser chamado de “relato ampliado”, era digitalizado, impresso e finalmente socializado no grupo, pois só este estaria pronto para ser dividido entre os demais para discussão.

Em algumas ocasiões, no entanto, uma professora-pesquisadora constantemente negava situações importantes que estavam descritas. Ao refletir sobre essa atitude, pude interpretar como resultado de um não-reconhecimento de si mesma no momento em que sua postura era exposta ou descrita por alguém ‘de fora’. Talvez porque não refletia sobre sua prática de tão imersa que estava em seu cotidiano, e assim, não se reconhecia na medida em que tal registro contradizia suas crenças a respeito do modo que pensava lecionar ou que acreditava que lecionava. Porém, o que estava escrito havia passado pelas lentes do meu olhar, ou seja, eu tinha escrito coisas *sobre* aquela professora, e não *com* aquela professora. Cada narrador escreve de acordo com suas subjetividades e quem lê o que está escrito sobre si, interpreta também de acordo com suas próprias subjetividades. Daí os estranhamentos, que podem igualmente ser considerados meus frente à atitude daquela professora, uma vez que da mesma forma poderia eu estar imersa no meu cotidiano pobre em experiências de sala de aula.

Sob essa ótica, permaneceram as observações das professoras-pesquisadoras sem contestações ou omissões, no sentido de priorizar o diálogo, as diferenças, transformar conceitos, gerar possibilidades de criação e, assim, de expansão do cotidiano alienante (HELLER, 1992).

Todavia, com o desenrolar da pesquisa, tais estranhamentos foram cada vez mais sendo dissipados e os professores-pesquisadores passaram a reconhecer

nesses 'registros-espelho' oportunidades de evolução enquanto educadores, pois através deles podiam identificar exatamente os pontos de truncamento que mereciam uma reflexão maior, e que nem sempre dava tempo de fazer e até mesmo de perceber durante a aula. Do mesmo modo, puderam reconhecer e valorizar ações que possibilitavam bons resultados e uma aprendizagem significativa para os alunos.

Nivelamento corrigido.

I.5. Revestimentos

Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem o fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão.
 (Vinícius de Moraes)

Os pisos, contrapisos e azulejos da investigação foram encontrados nos pressupostos de pesquisas que envolvem a produção de *Narrativas*.

Por ser a narrativa considerada uma forma de as pessoas experimentarem o mundo (CONNELLY e CLANDININ, 1995), esse estilo de escrita foi considerado no grupo como o mais adequado para a divulgação e compartilhamento da experiência que havíamos passado. Isso se explica porque a narrativa vai mais além da fidelidade, da validade e da generalização, próprias dos textos descritivos. Ela implica também clareza, verossimilhança e transferibilidade, ou seja, possibilita os leitores de conseguir tirar da narrativa aquilo que lhes fez sentido, e transferir para sua experiência (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 32).

Esta característica significou a principal justificativa para a escolha de elaboração de narrativas, uma vez que um dos objetivos do projeto era compartilhar a experiência com outros professores que não tiveram a oportunidade de participar do grupo e, assim, procurar conferir um sentimento de aproximação destes com o Atlas. As atividades de ensino narradas poderiam servir também como propostas motivadoras para que inserissem de forma efetiva o Atlas em suas práticas cotidianas, principalmente porque ficaria evidenciado que a produção desse material foi feita também por professores, diminuindo as distâncias em relação ao Atlas e à Universidade. Por outro lado, pessoas vinculadas ao meio acadêmico também poderiam tomar contato com aquela experiência, reconhecendo ali como se davam

os movimentos dentro de um grupo colaborativo de pesquisa e como as coisas aconteciam nas escolas, traduzidas da forma mais simplesmente reveladora e não-critica possível.

Porém, isso só seria possível se o Grupo Atlas conseguisse produzir narrativas que configurassem um “convite a participar”, ou seja, que estes textos de fato fossem lidos, mas também *vividos* por essas pessoas (CONNELLY e CLANDININ, 1995). Para alcançar essa qualidade, professores-pesquisadores e professores-tutores tiveram que desenvolver um processo de compreensão acerca do que envolve esse tipo de escrita, bem como ampliar suas concepções de que, ao invés de se distanciarem do texto, deveriam também dizer-se na narração.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a escrita de narrativas exige um processo de colaboração entre os participantes, que leva a uma mútua explicação e re-explicação de histórias. Dentro da atmosfera colaborativa que o grupo já estava inserido, significaria recontar de formas novas, as mesmas histórias, de maneira compartilhada e que revelassem como os sujeitos puderam se relacionar entre si de forma produtiva. Em outras palavras, cada participante iria narrar experiências narrando suas lições destas experiências, vivendo e revelando as múltiplas vozes que o constituiu a partir das escolhas que fez para cada determinado momento.

Este é o sentido central da narrativa, a compreensão de que as pessoas são constituídas a partir de fragmentos de histórias e que também seus fragmentos constituirão outras vidas e outras histórias. Nesse sentido, a narrativa significa a construção e a reconstrução de vidas de modo cambial e ilimitado, renovando-se a cada nova reescrita e a cada nova leitura (BONDÌA, 1995). Os participantes, ancorados nesta perspectiva, produziram *narrativas compartilhadas*, através das quais pretenderam iluminar suas práticas por meio de um processo dialógico entre os sujeitos envolvidos.

Num primeiro momento, selecionaram um segmento de atividades mais significativo para ser narrado, assim como analisaram e decidiram quais dados (os três registros diferentes sobre as aulas e as produções dos alunos) apresentavam mais particularidades¹⁷ e poderiam ser utilizados como fontes de consulta e

¹⁷ Segundo Connelly e Clandinin (1995, p.34), uma das marcas de uma narrativa que convida o leitor a participar e a reviver a história, é aquela que se preocupa com os detalhes, uma vez que “é o particular e não o geral que desencadeia a emoção, que move as pessoas, que dá autenticidade”.

exemplos. Através de intensas discussões entre os sujeitos que tivessem acompanhado tal segmento, professores-pesquisadores e professores-tutores puderam fazer um esboço de suas narrativas.

Após esse período, estas escritas foram compartilhadas, debatidas e reescritas, numa direção de reconstruir o passado para dar novos sentidos ao presente. Por várias vezes durante os dois anos da investigação, os participantes escreveram e reescreveram novamente mesmos episódios, de modo a dar-lhes outros significados até chegarem à narrativa final.

Nas primeiras, nem todos conseguiram desenvolver textos com um perfil narrativo, talvez porque permaneceram ainda presos aos hábitos de preencherem diários de classe e de elaborarem relatórios para a coordenação pedagógica. A maioria procurou contextualizar suas aulas de acordo com o planejamento escolar, com os temas do Atlas e com seu papel na investigação, mas poucas trouxeram as falas e reações dos alunos, bem como as reflexões sobre suas práticas, seus dilemas e dúvidas (ALMEIDA, 2003).

A partir do momento em que as práticas educativas deixaram de ser somente voltadas ao planejamento e passaram a se vincular aos conhecimentos que os alunos manifestavam, houve uma mudança na dinâmica do grupo, e isso repercutiu nas narrativas. Concomitantemente ocorreu um processo de amadurecimento das escritas, quando os professores-pesquisadores e os professores-tutores passaram a perceber que os dados não podiam falar por si mesmos, isto é, não deveriam mostrar só o que aconteceu, mas dizer também o que pensaram sobre isso. Assim, tais narrativas começaram a trazer as intervenções e produções dos alunos, as reflexões sobre as atividades e os aspectos do processo colaborativo entre os participantes. Estes últimos puderam ser traduzidos graças à presença dos múltiplos “eus” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 40), possibilitada pelas interlocuções entre alunos, professores-pesquisadores e professores-tutores.

Naquele momento, eu, juntamente com os demais bolsistas de IC, não escrevemos narrativas, pois tínhamos que escrever relatórios científicos para a agência de fomento da pesquisa. Neste presente trabalho, no entanto, mais precisamente no Capítulo II, aproximei-me em alguns aspectos da escrita narrativa,

uma vez que transcrevi as entrevistas de duas professoras-pesquisadoras fazendo sobre elas uma releitura dos acontecimentos que me foram revelados, buscando focar algumas particularidades das suas vidas. Neste contexto, a intenção foi datar historicamente tal processo enquanto uma possibilidade, na tentativa de estabelecer um diálogo em que outras pessoas possam compreender e se reconhecer.

CAPÍTULO II: “MÃO-DE-OBRA”

*Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.
(Vinícius de Moraes)*

II. 1. As Construtoras

Nos movimentos iniciais do Grupo Atlas, cheguei a acompanhar diversas professoras-pesquisadoras em suas aulas, até o momento em que foram definidas duas professoras para cada bolsista de IC. Assim, passei a estabelecer uma maior proximidade e a registrar somente as atividades de ensino das professoras-pesquisadoras Mônica e Adriana.

Não apenas para conhecê-las mais a fundo, mas para melhor compreender suas ações no cotidiano da sala de aula e suas relações com o grupo de pesquisa, realizei com elas entrevistas, levando também em conta que é um dos

procedimentos mais usuais presentes nas pesquisas qualitativas. (CRUZ, 1994, p.57).

Tais entrevistas tiveram como intenção principal englobar suas histórias de vida, desde suas experiências familiares e escolares, suas afetividades, emoções, crenças e valores, até suas experiências enquanto educadoras. Optei por esse caminho pois, de acordo com Monteiro (2002, p. 116), o professor aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência. Isso quer dizer que os saberes dos professores estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor; portanto, não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais.

Ao conjunto de tais dimensões, alguns autores deram o nome de *Saber Docente* (TARDIF, 2000, MONTEIRO, 2002), que consiste no saber inerente ao trabalho do professor e que se contrapõe, por sua vez, ao *Saber Escolar*, referente principalmente aos conhecimentos disciplinares aprendidos na Universidade e ao conjunto de conteúdos e estudos selecionados, legitimados e distribuídos nas escolas - o currículo oficial.

Na prática, o saber docente abrange também o saber escolar, mas num intercâmbio entre outros elementos variados e heterogêneos, como a cultura pessoal do professor; seus conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; seu próprio saber ligado à experiência de trabalho; além de se basear nas experiências compartilhadas de outros professores e nas tradições peculiares ao ofício de professor, que só têm sentido em relação às situações de trabalho em que são construídas. Isso significa dizer que não se trata de saberes formalizados, mas sim, apropriados, incorporados, subjetivados e personalizados (TARDIF, 2000, p.15).

Entretanto, tais saberes são adquiridos através do tempo, principalmente se pensarmos que os professores são profissionais que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Neste ínterim, construíram e reuniram uma bagagem de conhecimentos, de representações e de certezas que são reativadas para solucionar seus problemas profissionais. Portanto, uma grande parte do que sabem sobre o ensino, sobre seus papéis e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar (TARDIF, 2000, p.13).

Com base nestes pressupostos comecei a pensar na organização e na estrutura das entrevistas. Em primeiro lugar era preciso definir o roteiro de perguntas, que foi baseado no utilizado na tese de doutoramento de Pezzatto (2001).

Defini aproximadamente trinta e quatro questões, através das quais as professoras puderam fazer um retrospecto sobre todas suas fases escolares, desde o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (o antigo “Primário”) até a Universidade. Dentre uma pergunta e outra, iam lembrando de seus mestres queridos, dos colegas de turma, do comportamento das classes, do modo de ensinar e dos pontos mais marcantes de cada época. Depois discutiram sobre suas carreiras, sobre as escolas que trabalharam e o modo que desenvolviam atividades de ensino, além de impressões sobre o relacionamento com pais de alunos e com a Educação de maneira mais ideológica.

Em segundo lugar, teria que me aperfeiçoar no processo de condução das entrevistas, pois seria a primeira vez que realizaria tal procedimento. Os ensinamentos de Selltiz, Wrightsman & Cook (1987), ajudaram a orientar minha postura enquanto entrevistadora iniciante no que se refere à atenção na tomada de notas (quanto à velocidade e abreviações se escritas à mão); a deixar o informante à vontade em relação às questões e ao uso do gravador; não usar expressões de surpresa ou julgamentos de valor, etc. Foram de importante valia naquele momento.

Entretanto, para a escrita deste presente trabalho, algumas inquietações ainda precisavam ser esclarecidas, o que me fez refletir sobre a realização de uma nova entrevista com aquelas professoras-pesquisadoras, seis anos após o Grupo Atlas. A intenção era elaborar questionamentos que fossem ao encontro das memórias que guardaram daquela experiência colaborativa, e de que modo esta pôde contribuir, (ou não), para suas vidas. Neste meio-tempo entrei em contato com os estudos de Pierre Bordieu (2003), cujas orientações revolucionaram sobremaneira o modo de realizar uma entrevista.

Passei a entender que no processo de entrevista nunca há neutralidade por parte do observador, por mais que eu tentasse me proibir de todo e qualquer envolvimento pessoal. E que, ainda, essa tentativa de total distanciamento (como justificativa de que só assim se consegue captar do entrevistado informações reais) na verdade se configura numa ilusão, que acaba, no final das contas, criando

perguntas forçadas e artificiais e, ainda, resultam em repostas fictícias ou características do senso comum. Uma das saídas para tal armadilha, aponta este autor, seria conduzir a entrevista num tom de conversa, entrecortada de intervenções para demonstrar recebimento, para manifestar interesse ou afirmar a identidade dos pontos de vista (BOURDIEU, 2003, p. 706).

Dessa forma, desde o momento do agendamento com as professoras, até a entrevista propriamente dita, tentei ser amigável, demonstrar gratidão pelo depoimento, criar uma atmosfera descontraída e compartilhar os problemas de sala de aula, no intuito de “quebrar o gelo” naturalmente formado por seis anos de distância. Ainda que não seja possível extinguir totalmente os incômodos próprios das situações de entrevistas, percebi que quaisquer tensões que porventura existissem foram se dissipando entre uma questão e outra e que, de maneira geral, a professora apresentou um semblante tranqüilo e encarou com naturalidade as perguntas.

Outro aspecto que acredito ter influenciado nos resultados satisfatórios da segunda entrevista deve-se ao fato de eu ser também professora, pois, de acordo com Bourdieu (2003), uma problemática que pode comprometer o andamento e os resultados de uma entrevista acontece quando, pesquisadores e entrevistados, ocupam diferentes posições sociais. O mal estar se instala principalmente se o entrevistador for percebido como socialmente superior, resultando, frequentemente, em objetivações e constrangimentos. Para evitar tal situação, o entrevistador pode obter melhor aceitação se fizer um esforço de diminuir as distâncias sociais entre eles. A melhor maneira de fazer isso é ser “capaz de se colocar em seu lugar de pensamento” (BOURDIEU, 2003, p. 699), o que não significa fingir anular as distâncias que existem, mas sim, fornecer os meios de, sobretudo, respeitá-lo. É o que esse autor chama de *exercício espiritual* estabelecido numa relação de *compreensão*:

A entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. É a disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão de aceitá-lo e compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular. (BOURDIEU, 2003, p. 704, grifos do autor).

Na tentativa de realizar esse *exercício espiritual* de me colocar no lugar das professoras, ao mesmo tempo em que teria que desenvolver o discernimento de assumir meu lugar enquanto investigadora, obtive melhores resultados. Em contraponto com as primeiras entrevistas, quando é possível perceber que correram de maneira mais tradicional¹⁸, limitadas à seqüência do roteiro, influenciou também o fato de eu ser, naquela época, professora *em formação*, diferentemente de agora, que atuo na profissão. Por mais que possa parecer que não existe relação, as diferentes posições sociais que ocupava e que ocupo, mescladas com meu amadurecimento no campo das pesquisas, exerceram influências no tipo de respostas da professora entrevistada.

Na realização das primeiras entrevistas, as professoras provavelmente se colocaram num patamar intelectual e profissional superior, muito embora fizéssemos parte do mesmo grupo de pesquisa. Não que elas tenham demonstrado de forma alguma atitudes arrogantes ou preponderantes, mas talvez essa superioridade aconteça inconscientemente. Isso se comprova ao observarmos suas respostas, mais curtas, objetivas e rápidas.

Por outro lado, na segunda entrevista o quadro se modificou, pois além de professora formada, estava também cursando a pós-graduação, o que provavelmente contribuiu para a professora entrevistada sentir-se, de alguma forma, ocupando um patamar mais igualitário. É possível perceber, então, um maior cuidado por parte dela para elaborar as respostas.

Não obstante tenham sido esses os procedimentos usados para conduzir a entrevista, no momento de transcrevê-la, bem como de compreendê-la, tive que novamente me distanciar, segundo as exigências do rigor científico. Minhas preocupações deveriam agora ir ao encontro de não rotular, “não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender” (BOURDIEU, 2003, p.9).

Certos cuidados deveriam ser tomados, pois iria tornar público algo que me fora contado no particular e que, por sua vez, se transfiguraria ao atravessar a margem de interpretação que ocorre no momento de passar do oral para o escrito. Tanto no sentido de não distorcer o que de fato foi relatado, e a maneira como a

¹⁸ Esse fato explica-se porque na época estava no início de minha jornada no campo das pesquisas científicas, inexperiente, portanto, aos diversos métodos e técnicas investigativas que as mesmas exigem.

entrevistada o fez, como no sentido de que a linguagem formal da escrita, apesar de suas inúmeras possibilidades, não consegue captar todas as entonações, os gestos, os olhares, as ironias, as colocações reticentes, as incertezas, os duplos sentidos, enfim, todas as qualidades que são características da linguagem oral, e que se perdem na transcrição.

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral para o escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. (BOURDIEU, 2003, p. 71)

Desta forma, busquei transcrevê-la com um mínimo de interferência e um máximo de detalhes possíveis. Por exemplo, apenas os casos de respostas com redundâncias e tiques verbais (“né”, “assim”, “então”) que foram reescritos, de modo a possibilitar ao leitor uma melhor interpretação. Procurei deixar também minhas falas, bem como as outras questões que foram surgindo além do roteiro pré-estabelecido, numa demonstração de atenção e de desenvoltura que tentava estabelecer naquele momento.

Após esse processo, estruturei as apresentações destas professoras-pesquisadoras em um texto descritivo-narrativo, tomando por base as duas entrevistas realizadas. Nestes textos tentei elucidar, além de aspectos da história de suas vidas, também seus saberes docentes e o modo como se relacionaram com seus conhecimentos, com o grupo de pesquisa, com seus alunos e com o Atlas.

1. 1. A Professora Adriana



Em nossa primeira entrevista, realizada em setembro de 2002, Adriana demonstrou bastante receptividade e simpatia em seu depoimento, numa interlocução que durou aproximadamente duas horas. Os dados apresentados a seguir foram retirados deste primeiro contato, permanecendo, portanto, o tempo verbal e episódios condizentes àquele ano.

“Adriana caracteriza-se por ser uma jovem de vinte e nove anos, estatura média, pele clara e cabelos escuros na altura dos ombros. Séria e preocupada com suas atividades, deixa transparecer seu lado simpático através de seu sorriso com aparelho nos dentes, que lhe dá um ar juvenil.

Natural de Rio Claro – SP. , quando criança morou no pequeno distrito de Assistência, dividindo sua infância com mais dois irmãos. Seu pai era maquinista e sua mãe, dona de casa.

Em Assistência fez o curso primário, lembrando-se com carinho dos professores daquela época:

Por se situar num lugar pequeno, isolado, os professores têm um envolvimento diferente com a comunidade, eles conheciam as famílias. Eles falam com carinho do passado, dos outros alunos. Tínhamos uma relação mais íntima.

Dentre eles, a professora que mais gostou foi a Dona Edna, da quarta série, que se destacou pela sua competência para ensinar e seu carinho com os alunos.

Da mesma forma, Dona Maria do Carmo, do ensino infantil, também foi para Adriana um exemplo, por ser muito carinhosa e se dedicar com prazer ao magistério.

Quando se referiu à disciplina dos alunos no curso primário, claramente destacou que os pontos que são problemas na escola atual não tinham tanta extensão no passado, pois os alunos eram comportados, faziam todas as lições e prestavam atenção quando a professora explicava.

Uma prática utilizada por suas professoras e agora muito usada por ela, é o ato de levar livros até a sala de aula porque, naquela época, seus professores o faziam por não haver biblioteca. Atualmente ela o faz, pois a biblioteca não oferece condições para comportar os alunos, configurando apenas num depósito de livros.

Seu magistério foi realizado na EEPSG “Prof. Joaquim Ribeiro”, em Rio Claro e lembra que sua turma era dividida: os comprometidos com o ensino e os não comprometidos. Como principal característica do seu magistério, lembra que essa metade não comprometida atrapalhava a disciplina da sala.

A professora Adriana ressaltou a importância e o valor da maneira tradicional de ensinar, mas, implicitamente, colocou como um saber ultrapassado, quando falou do seu magistério e de seus professores:

A professora de Didática era bastante tradicional, mas muito competente e exigente.

Quanto à leitura no magistério, que considera “um dos principais meios de construção do saber”, ressaltou que a tradição era o quadro negro e não a leitura.

A sua graduação foi realizada na mesma instituição onde é realizada a pesquisa, na Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Rio Claro/SP. Formou-se em Pedagogia no ano de 2000, classificando o curso como bom e exigente, com muitas leituras. Esta exigência mencionada por ela, talvez seja oriunda de não ter o hábito de leitura no magistério. Outro ponto positivo apontado pela professora foi a discussão em sala de aula.

Escolheu a faculdade pelo seu caráter público:

Porque é uma boa faculdade e acho que o ensino tem que ser público, assim, procurei uma universidade pública.

Ela habilitou-se em Administração Escolar, que gostou muito, pois achou que respondeu aos seus anseios como professora.

Lecionou pela primeira vez como professora eventual, numa escola perto de sua casa, a mesma onde estudou seu curso primário e, durante sua carreira, em aproximadamente seis escolas: na Pré-escola, no Ensino Fundamental e na Alfabetização de Jovens e Adultos, mas gosta mais da 3ª série do Ensino Fundamental. Leciona hoje na 4ª série, trabalhando 16 horas/aula por semana com uma turma, no período da manhã.

Os principais instrumentos de trabalho utilizados pela professora são: jornais, revistas, livros para-didáticos e pesquisas na Internet quando o assunto é novo.

O único horário de diálogo com outros professores é no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Como é insuficiente, ela também usa os poucos minutos do intervalo para discutir questões do trabalho, mas que, segundo sua opinião, deveria ser um horário de descanso. Mesmo assim, a professora se sente angustiada por não poder discutir de forma coerente com outros docentes:

Sinto falta de um horário para sentar e conversar com outros professores.

Entretanto, sua relação com os professores é muito boa, a mesma atitude tem com os funcionários da escola, mantendo uma relação de amizade com todos. Além de lecionar, participa na Secretaria Municipal de Educação em reuniões para organização de eventos e do Conselho da Merenda.

Quanto aos pais dos alunos, alega que sua relação com eles ainda está muito restrita, pois mesmo continuando com a turma do ano passado, ela ainda não conhece todos os pais. Tenta reverter esse quadro enviando bilhetes ou atendendo-os em horários alternativos, mas mesmo assim não obtém muito retorno. Esse ano teve apenas uma reunião de pais, quando pôde conversar com alguns para conhecer melhor seus alunos.

Em relação à sua classe, admite que essa turma é bem diferente da do ano passado, mas ainda não realizou atividades extra-classe:

A minha grande dificuldade com eles é trabalho em grupo e com as aulas de discussão.

Com a sala de aula a professora Adriana construiu uma relação boa e calma, só é um pouco enérgica às vezes, para incentivar os alunos que não fazem as tarefas. No início, avaliava os alunos de maneira tradicional, aplicando provas e testes. Agora ela utiliza a avaliação continuada, acompanhando o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, em casa e em atividades alternativas:

Fiz uma avaliação diagnóstica no início do ano e procuro fazer as avaliações durante a realização das atividades.

A professora Adriana participa de um grupo de pesquisa sobre o impacto do FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), cuja função consiste em analisar o impacto na cidade de Rio Claro. Faz curso de Inglês e nas férias viaja com a família, quando aproveita para colocar “as coisas em ordem” e ler “o que não pode”. Durante o ano, se atualiza fazendo cursos oferecidos pela Secretaria da Educação.

Quando indagada sobre a escola de hoje, afirmou que esta mudou muito em relação à de ontem, muito embora seja difícil fazer uma comparação, uma vez que os alunos não são os mesmos, assim como o modo de pensar também não. No entanto, considera que a escola na qual trabalha se isola da comunidade e os alunos não a sentem como pertencente a eles.

O modo de ensinar, segundo a professora, foi o principal ponto que mudou da escola de ontem para a escola de hoje:

Para melhorar a escola deve se buscar cada vez mais conhecimento, e discutir num espaço dentro da escola.

O registro, fundamental na reflexão da prática, é feito todos os dias num caderno, e entregue para a coordenadora verificar. Porém, é de uso pessoal e ela verifica os resultados, até mesmo dos anos anteriores, para planejar suas aulas. Em 2003 assinalou que os registros serão feitos com mais frequência, procurando relatar as falas dos alunos e as suas preocupações.”



Ao final desta primeira entrevista, é possível perceber várias características que compõem essa professora, tanto em sua postura em relação ao mundo, quanto em sua prática docente. Da mesma forma que admirava suas professoras pelo carinho que tinha com os alunos, ela também era muito carinhosa com os seus, muito embora ministrasse aulas para uma turma que apresentava muitas dificuldades, como problemas de aprendizagem e de comportamento. Apesar disso, estabeleceu uma relação de respeito entre eles.

Essa tentativa de ver no passado pontos positivos, os quais atualmente são pontos problemáticos, tem sua origem no referencial do professor, que se formou naquela época e guarda aquilo como certo, o que influencia suas práticas e seus saberes historicamente construídos (TARDIF, 2000).

O hábito de levar livros em sala de aula também foi herdado de sua experiência enquanto aluna. Além de buscar uma alternativa para a falta de comodidade de seus alunos na biblioteca da escola, também é uma atitude-reflexo de sua vivência, na medida em que lhe foi significativa.

Em linhas gerais, suas aulas eram estruturadas da seguinte maneira: Primeiramente, ajudava os alunos a posicionarem suas carteiras em duplas, para poder se locomover melhor entre eles, e só então iniciava a aula. Por meio de uma revisão da aula passada, articulava a nova atividade colocando os objetivos e problematizando com perguntas, refletindo junto com os alunos a partir de suas respostas.

Entretanto, esse início expositivo não era muito extenso, para evitar que os alunos dispersassem a atenção. Durante os exercícios, andava de carteira em carteira para tirar as dúvidas e orientar os alunos. Ao final da aula, retomava o que era para ter sido feito e refletia com os alunos sobre o que foi produzido, discutindo os resultados. Com carinho Adriana recordou de sua turma de 2002:

A sala era muito pequenininha e a turma grande, era uma turma, assim, boa, dadas as realidades daqueles alunos... Eram agitados, mas é característica da faixa etária, um ou outro era mais explosivo, mais danadinhos, tinham outras crianças com mais dificuldades de aprendizagem, aí o trabalho tinha que ser mais próximo, mais individualizado deles... Mas era uma turma que se envolvia nas coisas, não era aquela turma apática, que nada do que você trazia eles se interessavam.

Fora da sala de aula, demonstrava preocupação em discutir as questões pedagógicas com outros professores, e por vezes se mostrava desapontada pelo fato de o HTPC não ser suficiente. Essa é, entre outras, uma característica importante desta professora, responsável e dedicada em tudo o que fazia.

Tal particularidade foi da mesma forma levada para o Grupo Atlas, onde, apesar de seu estilo reservado, participava com assiduidade, responsabilidade e valiosas contribuições.

Na segunda entrevista concedida¹⁹, Adriana revelou que só guardou boas lembranças do grupo, pois foi uma experiência muito valiosa para ela enquanto professora e enquanto pesquisadora. Mesmo que gostasse de estar sempre vinculada a grupos de pesquisa, no Grupo Atlas pôde vivenciar uma experiência inédita e estimulante:

Era bom porque era muito refletido a nossa prática, com um material novo, de poder trabalhar com a realidade dos alunos, com o meio ambiente, com temáticas que sempre me aproximaram... Tenho boas memórias dos colegas professores, dos professores que trabalharam junto com a gente, os professores-tutores... Aprendi muito.

Importante destaque deu para as leituras sobre a escrita Narrativa e às oficinas realizadas pelos professores-tutores, por discutirem conceitos e trazerem saberes específicos das áreas de Geografia, História e Ciências que ela, como professora de Educação Básica, não teve contato em sua formação. Por último, considerou muito enriquecedores aqueles momentos em que as atividades eram produzidas, realizadas e discutidas em conjunto, na interlocução de seus olhares com os do professor-tutor e do bolsista de IC:

Era um momento que a gente podia unir três formações e visões diferentes, pensando sobre a mesma aula. Foram momentos valiosos para a minha formação enquanto professora.

De fato, Adriana deixou bastante claro que nunca se incomodou com a presença dos professores-tutores e dos bolsistas de IC observando e registrando suas aulas, pois não os via como alguém que estava fiscalizando, ou vendo o que

¹⁹ Realizada em maio de 2008. Importante frisar que Adriana demonstrou total disponibilidade e atenção para a realização desta segunda entrevista, à qual sou imensamente grata.

ela estava fazendo de “certo” ou “errado”, mas sim como alguém que a estava ajudando a refletir e melhorar sua prática:

Eu sempre aceitei muito bem a presença de estagiários na classe e para mim era natural porque a gente tinha planejado as atividades antes. Se no momento eles percebessem que alguma coisa não tinha saído como a gente planejou, o episódio era visto e refletido no grupo, no momento de formação.

Dessa forma, estabeleceu uma relação tranqüila com os professores-tutores, na medida em que os encarava como parceiros. A única ressalva que fez foi em relação a achar que alguns não explicitavam o que poderia ser modificado em suas aulas, deixando, segundo suas palavras, meio velado:

Aquele velado incomodava, porque para mim era legal saber o que não tinha sido muito bem conduzido na aula, e de que outra forma eu poderia conduzir.

Todavia, considerou aquele contato muito enriquecedor, que só se ampliou e criou laços de amizade com o passar do tempo.

Sua relação com o ensino de Geografia, principalmente no que se refere à Cartografia escolar e o ensino do Lugar, foi aprofundada a partir do uso do Atlas e da experiência no grupo. Anteriormente Adriana costumava desenvolver atividades relacionadas ao município e à comunidade, mas havia uma ausência muito grande de um material mais específico. Assim, ela tinha que recorrer ao Arquivo Municipal ou resgatar informações que eram dela, “muito precárias” na maioria das vezes, lembrou. O uso do Atlas ajudou a trabalhar com esses assuntos e as reuniões do Grupo contribuíram no olhar de como desenvolver esses conteúdos com os alunos:

Não era simplesmente pegar o Atlas e seguir como um livro didático, se bem que eu nunca tive essa posição, mas já quando a gente entrou no Atlas, a gente sabia que tinha que fazer de uma forma diferente. Trabalhar daquela forma me dava muito prazer, eu gostava muito, de sair com os alunos, fazer trabalho de campo, relatórios, trabalhar registros de diferentes formas... O que mais foi marcante foi o modo novo de trabalhar com os mapas, com os croquis, as fotografias aéreas, porque daquilo eu não tinha noção nenhuma, e se eu não tivesse tido contato com aquele material, não saberia como trabalhar com os alunos. Então aquilo foi bem diferente pra mim, e o resultado foi muito positivo com os alunos.

Infelizmente, Adriana teve que sair do Grupo Atlas no final do segundo ano das reuniões, pois havia ingressado na Pós-Graduação (Mestrado – USP) e,

juntamente com as aulas que continuou ministrando na escola, a sobrecarga de compromissos ficara muito grande. Logo em seguida, afastou-se da sala de aula e trabalhou por um período na Secretaria Municipal de Educação, com projetos relacionados à formação de professores. No final de 2005 assumiu a Direção de uma escola localizada em Assistência, lugar onde nasceu.

Como diretora de escola, Adriana enfrentou alguns desafios, como montar uma escola recém construída e lidar com as cobranças de uma comunidade conhecida. No entanto, considerou essa experiência muito positiva, pois a escola, em relação ao aproveitamento do espaço físico e equipamentos materiais, ficou muito próxima do que sempre desejou, e a Direção lhe possibilitou aprender a fazer muitas coisas novas: “desde uma ficha de matrícula, até a orientação pedagógica para os professores”, recordou com orgulho.

Apesar de a escola não possuir exemplares suficientes dos Atlas²⁰, Adriana incentiva seus professores a desenvolverem atividades com eles, reproduzindo as páginas e orientando-os quanto à sua utilização nos HTPCs.

Atualmente, Adriana cursa o segundo ano do Doutorado (USP) e, além da direção desta escola, ministra aulas em uma instituição privada de Ensino Superior, onde revelou também aplicar seus aprendizados do Grupo Atlas:

Eu acho que a experiência do Atlas refletiu muito na minha formação enquanto estudante, na pós-graduação e como pesquisadora... Mesmo agora eu trabalhando com alunos da graduação com formação, eu uso aquela experiência para passar pra eles.

²⁰ A escola possui somente dois exemplares do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro, uma vez que não ocorreram produções de novas edições para abastecer as escolas mais recentes.

1. 2. A Professora Mônica



Em nossa entrevista, realizada em agosto de 2002, Mônica demonstrou disposição, desenvoltura e determinação, características que não mudaram no decorrer da pesquisa. Com base naquela interlocução, que durou aproximadamente uma hora e meia, segue abaixo o texto de apresentação desta professora-pesquisadora, respeitando o tempo verbal e os episódios condizentes àquele ano.

“A professora Mônica, 33 anos, nascida em Rio Claro–SP, tem aproximadamente treze anos de experiência em educação e trabalha nesta escola no período da manhã.

Podemos descrevê-la como uma mulher de estatura mediana, pele clara e de aspecto bastante jovial. Vestia-se de forma simples, mas moderna e com certa vaidade. Os cabelos curtos de cor chocolate eram usados ora soltos, ora com adornos.

Aos sete anos, em 1976, iniciou sua vida escolar numa escola que considerava mais elitizada, embora pública, da qual guarda boas lembranças daquela época, muito embora fosse marcante a forma de ensino em que o professor era o único que transmitia o conhecimento: “Eu lembro que era assim, o professor falando e os alunos ouvindo”, recordou.

A disciplina contribuía para esse fato, pois os alunos tinham um bom comportamento. Mônica relaciona esse fato com a educação que a família passava

naquele tempo, a qual, segundo suas palavras, está em falta hoje. Além disso, a pessoa do diretor impunha medo, o que resultava em mais respeito naquela época.

Dentre as professoras que mais gostava, Mônica lembrou com carinho da sua professora da 3ª série, a Dona Maria Helena:

Ela era muito humana, delicada, respeitava...

Mas não gostou da sua professora da 2ª série principalmente porque não conseguiu aprender Matemática e porque ela era muito brava e não admitia o erro.

A cartilha “Caminho Suave” foi utilizada nos seus primeiros anos de escolarização, juntamente com outro livro de fixação. Em tom de desânimo, completou:

Coisa que não tinha eram livros de literatura, não tinha biblioteca...

Apesar disso, Mônica trabalha com livros didáticos variados que são adotados através de um consenso entre as demais professoras da escola, além de desenvolver diversas atividades utilizando livros literários, jornais, e agora com o Atlas Municipal Escolar.

Já no magistério, entre suas memórias, lembrou que não saiu deste período com uma boa impressão, exceto pelo fato de ter sido da comissão de formatura:

O que eu gostava era da liderança, eu fazia parte do conselho humano... Me politizei.

Ao falar sobre a professora que mais gostou, lembrou da Dona Eliete de Língua Portuguesa, deixando claro que a experiência de vida (em especial, a escolar e a profissional) influencia de forma marcante na prática profissional do professor:

Ainda lembro dela quando dou aula, pois ela mantinha o tom de voz, era delicada, mesmo na hora de chamar atenção.

Já quanto a que menos gostou, lembrou de sua professora de Didática, pois ela não aceitava as respostas que os alunos davam, querendo que fosse igual da

apostila. É possível observar que essa postura não se reflete em seu cotidiano escolar.

Em relação ao comportamento dos alunos daquela época, reconhece que sua turma era “meio barra-pesada”, mas no sentido de não aceitar as coisas do jeito que eram, pois queriam qualidade de ensino.

Quanto aos livros utilizados, trabalhavam com bibliografias dadas pelos professores e apostilas.

Mônica possui diploma de curso superior (através do Programa “Pedagogia Cidadã”) e começou a trabalhar numa pré-escola assim que concluiu o magistério. Lecionou em duas outras instituições nas quais encontrou diversos problemas e se deparou com condições precárias, e agora está cursando o curso de Pedagogia Cidadã com a finalidade de obter o título de Pedagoga com Gestão Escolar. Atualmente ela trabalha em duas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil Municipais, uma delas, a escolhida para observação EMEIEF “Antônio Maria Marrote”.

Para a formação continuada procura fazer os cursos que são oferecidos pela prefeitura todos os anos e os avalia como produtivos, ainda que dependam da dinâmica do professor: “Às vezes saímos cansados e pouca coisa é válida, mas os conteúdos são bons.” Um que lhe agradou muito foi sobre a utilização do corpo na aula, através de teatro.

Em suas aulas, Mônica gosta de sair com seus alunos para fazer pesquisas de campo em atividades extra-classe, por considerar motivador para as crianças:

Procuro marcar excursões dentro do conteúdo. Ano passado fomos à Usina de Corumbataí, pois trabalhava com energia elétrica. Esse ano pretendo ir ao Horto e ao DAAE e à Estação de Tratamento de Esgoto. É difícil para conseguir ônibus, é muita responsabilidade, mas eles colaboram, talvez por estar com eles há dois anos, há uma certa cumplicidade.

Esta, entre outras, é uma das razões pela qual a professora não encontra problemas na relação com seus alunos. Por já ter dado aula para essa turma ano passado, criaram um vínculo de amizade e respeito, que inclui também o relacionamento com os pais. Quando Mônica começou a dar aula nesta escola, foi avisada que os pais dos alunos eram muito exigentes, e viu que são mesmo. No entanto, acha essa participação muito válida, em comparação com outras realidades que abrangem pais ausentes.

A avaliação dos alunos é feita diariamente, em suas participações e produções. Sua forma de avaliar mudou desde o início da carreira, e Mônica considera que ela evoluiu com a experiência:

Às vezes eu pedia cada coisa...

No entanto, também realiza provas objetivas que são solicitadas pelos pais e pela direção:

Mas os resultados finais nem sempre são os mesmos das notas das provas, o que é difícil de explicar para os pais...

Quando solicitada para caracterizar a escola 'de hoje', em comparação com a 'de ontem', ela elencou alguns pontos do passado que mudaram, como o método Tradicional. Porém, não o condenou por inteiro, reconhecendo que aprendera com ele e que há crianças que também não aprendem com a metodologia construtivista. Além disso, argumenta que as questões de cidadania não eram trabalhadas, uma vez que a escola apenas informava e não formava. Em sua opinião, hoje os alunos discutem mais e os professores procuram ajudar uns aos outros.

Os marcos para mim são formar o cidadão, não só ler e escrever, para o aluno saber requerer seus direitos, saber seus deveres, ser um ser social. Ler e escrever só não adianta e isso seria um problema da escola de ontem. As questões de cidadania não eram trabalhadas e hoje pagamos por isso. O próprio governo era outro, o momento político... A escola é um espelho de tudo isso.

Entretanto, lembra que antigamente era mais seguro ficar dentro da escola, enquanto que hoje considera uma atividade de risco dependendo do local. Assim, considera que a escola de ontem tinha uma série de defeitos e qualidades, da mesma forma que a escola de hoje também não está perto do ideal, principalmente porque "pensa muito em quantidade e pouco em qualidade". Mônica acredita que tem sempre que haver mudanças, sempre que evoluir.

A partir destas reflexões, para melhorar a escola de hoje Mônica explanou sobre a importância da informática e novos equipamentos, não para substituir o professor, mas por ser um meio necessário. Também considera fundamental uma

maior qualidade para os livros, uma maior participação da comunidade dentro da escola e uma melhoria na construção dos prédios.

Se tivesse o poder de intervir na escola, gostaria de mudar o horário de entrada, pois percebe a dificuldade de concentração dos alunos e dos professores logo cedo. Também gostaria que os professores trabalhassem apenas um período, para que pudessem preparar melhor as atividades e ler mais. Todavia, reconhece que a questão salarial inviabiliza isso.

Quanto à elaboração de registros de aulas, Mônica sempre teve o hábito de fazê-los: “Eu monto, elenco as atividades da semana e normalmente na segunda-feira e no final de semana faço uma avaliação desse período. Uso para avaliação do meu trabalho e das crianças e para apresentar para a coordenadora”.

Muito embora a relação de proximidade e informalidade que foi construída entre nós devido à presença em suas aulas e aos encontros para discussões nas reuniões de quinta-feira, houve um momento em que Mônica confessou sentir-se incomodada com a observação em classe, natural no início da pesquisa. Ao apresentar o relato para a professora, entretanto, para que considerasse se o que estava escrito correspondia ao que foi desenvolvido em sala de aula, certos incômodos e receios iniciais foram se dissipando. Ela também se mostrou mais à vontade com a presença do observador, e os alunos, do mesmo modo, já se apresentavam mais familiarizados, conforme a pesquisa foi se desenrolando. Pezzato (2001, p. 196) explica este fato ao assinalar: “Nossa experiência tem demonstrado que, de forma geral, a interação entre pesquisador e professor participante é construída progressivamente, dia a dia, modificada e aperfeiçoada”.

Prova disso é quando Mônica reconhece a contribuição dos registros feitos pelos observadores para a melhora de suas práticas:

Por meio da leitura de seus registros posso avaliar se os procedimentos didáticos, se minhas escolhas atingiram de maneira satisfatória a todos os alunos, afinal, seus registros trazem mais detalhes que os meus, que são feitos de memória. Assim, procuro cruzar as informações, pesquisar sobre as respostas que as crianças estão dando, sobre a aula e a minha postura, como está a minha comunicação com os alunos, ou seja, a minha pronúncia, as palavras que utilizo...

Além disso, ela também tem o costume de confrontar esses registros com seu diário de aula, admitindo que suas aulas são muito dinâmicas, e que às vezes

alguns alunos fazem comentários que ela não consegue ouvir. Com a leitura do relato feito pelos observadores, torna possível que ela desenvolva questionamentos que posteriormente permitam aos alunos reelaborarem o conhecimento”.



Ao final desta entrevista, é possível identificar algumas características desta professora-pesquisadora, através da percepção de como sua experiência escolar e suas crenças pessoais influenciaram em sua prática de sala de aula.

Em primeiro lugar pode-se notar que Mônica atuava de acordo com as lembranças que tinha das professoras que mais admirava quando era estudante, dentre as quais são marcantes a maneira delicada de falar, mantendo o tom de voz, e o respeito aos seus alunos acima de tudo. Já de forma contrária às atitudes dos professores que menos gostava que Mônica trabalhava com seus alunos, ou seja, nunca exigia respostas decoradas, iguais as dos livros didáticos, bem como evitava a maneira tradicional de dar aula, através da qual somente os professores trazem informações prontas, recebidas pelos alunos sem reflexão.

Em segundo lugar, é evidente como suas crenças e valores eram refletidas em sua postura perante a forma de ensinar, perante a relação com os alunos e as situações de aprendizagem. Mônica geralmente abria espaços para perguntas; as questões eram resolvidas democraticamente; atendia aos alunos com atenção; não foi observado qualquer tipo de ofensa ou humilhação a um aluno diante de um comportamento ou de uma resposta inconveniente, além de que incentivava a participação dos alunos mais tímidos ou que apresentassem dificuldades.

Em seu depoimento deixou clara a importância de trabalhar com temas ligados à cidadania e à formação de pessoas, para se tornarem cidadãos conscientes e críticos em relação aos seus direitos e deveres. Porém, ao fazer isso argumentou que antigamente essas questões não eram colocadas e discutidas na escola devido principalmente ao momento político e ao modo de governar da época, o que reflete, num primeiro momento, as influências recebidas de um marido sindicalista. Contudo, o fato de Mônica ter revelado que os eventos que mais lhe marcaram no período do magistério foram as reivindicações de sua turma com o diretor para terem melhor qualidade de ensino, bem como a liderança de ser da comissão de formatura, assumindo que se “politicizou”, etc., significa dizer que suas

crenças pessoais não se modificaram com a influência do magistério, mantendo-se fortes e estáveis ao longo do tempo.

Isso ocorre porque essas crenças são como ‘filtros’ que são construídos em sua história de vida e, graças a eles, a formação para o magistério apresenta um impacto pequeno sobre o que os professores pensam, crêem e sentem antes de começarem a dar aula. Em outras palavras, os professores terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas que vão se reatualizar no momento da prática (TARDIF, 2000, p.20).

Essa característica também pôde ser observada dentro do Grupo Atlas, pois Mônica participava de maneira muito ativa nas discussões, muito embora a maioria dos professores-pesquisadores também participasse bastante. Detalhista, Mônica tinha envolvimento com os temas e com os demais e, sem receios, expunha suas angústias, dúvidas e posicionamentos, o que dava engrenagem às discussões. Um fato curioso que, por outro lado, comprova suas convicções, ocorreu no ano seguinte ao encerramento do Grupo Atlas, quando Mônica candidatou-se ao cargo de vereadora do município de Rio Claro.

De volta a sua prática em sala de aula, foi possível observar que houve uma evolução na aprendizagem por parte dos alunos, uma vez que no final da pesquisa Mônica já propunha atividades muito avançadas, graças à articulação que fazia entre uma atividade e outra. Tal atitude revela um avanço em relação ao saber docente, explicada pelo fato dela se apresentar bastante segura quanto aos objetivos que queria alcançar e em como coordenar as atividades de modo a obter bons resultados. Por outro lado, a condição social dos estudantes, assim como a estrutura física e organizacional da escola pareceram contribuir nesse sentido.

Sua turma de 2003 era formada por alunos que apresentavam um bom comportamento. No geral, eram obedientes, participativos e preocupados com o assunto. Faziam perguntas interessantes e apresentavam boa leitura, sendo exceção os que às vezes se “enroscavam” para ler. Outro ponto fundamental era a relação de respeito que existia entre eles e a professora, como mencionado anteriormente. Era perceptível que os alunos não a temiam e, na maioria das vezes, escutavam uns aos outros e não conversavam quando o outro estava falando, fosse este outro a professora ou seu colega de classe.

Um fator importante para interpretar o que acabamos de dizer, pode ser o fato de Mônica ter continuado com a mesma classe do ano anterior, quando estavam na

3ª série, pois em 2003 passou a lecionar para eles na 4ª série. Assim, eles se conheciam melhor, e Mônica possuía uma maior clareza em relação aos conhecimentos que os alunos dominavam ou não.

Costumava dispor as carteiras em um grande círculo ou em forma de “U” e, ao trabalhar com o Atlas, desenvolveu atividades criativas e geradoras de aprendizagens significativas, explorando bastante os mapas e discutindo com os alunos as legendas, os símbolos, os significados, as fotos, os textos, enfim, todas as formas de linguagem de suas páginas. Para abordar os conteúdos, retomava conceitos ensinados em aulas passadas de forma a possibilitar uma articulação com o novo tema, sempre problematizando as falas ou as leituras dos alunos.

Atualmente, Mônica é a diretora desta escola que lecionava em 2003, mas infelizmente não se mostrou disponível para a realização da segunda entrevista, cujas perguntas seriam praticamente as mesmas feitas para a professora-pesquisadora Adriana. Todavia, uma releitura sobre suas atitudes no Grupo Atlas e das aulas propriamente ditas (ver Capítulo III), ofereceu-me algumas pistas para que pudesse traçar um delineamento desta professora frente àquela experiência.

Dentre as principais percepções, destacaram-se o bom relacionamento com os professores-tutores; o reconhecimento quanto ao aprendizado de saberes mais específicos (à medida que foram trazidos por ela para a sala de aula); o modo de encarar a presença do observador, (com alguns incômodos no início, mas com naturalidade no final); a importância considerada quanto aos momentos de discussão dos diferentes tipos de registros em conversas informais e, finalmente, a evolução observada quanto à produção de seus registros e de sua narrativa.

À luz disto, a pesquisa *“Integrando Universidade e Escola por meio de uma Pesquisa em Colaboração – Atlas Municipais – Fase 2”*, revelou ter sido uma experiência enriquecedora tanto na vida pessoal, quanto nas práticas cotidianas destas professoras, bem como de todos que dela fizeram parte.

A utilização do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro redimensionou o modo de dar aula, principalmente no que se refere ao ensino do Lugar, uma vez que as professoras-pesquisadoras passaram a preparar atividades que outrora não lhes eram possíveis. Isso ocorre porque cada objeto ou ação que se instala, se insere num tecido preexistente e essa presença também modifica os valores preexistentes (SANTOS, 2002, p.59). Assim, esse novo instrumental para ensinar o Lugar

possibilitou um conhecimento mais interiorizado, ou seja, mais significativo para alunos e professores, uma vez que os despertaram à toponímia, ao gostar do lugar que moram, que nasceram ou que a ele criaram laços de identidade.

Por outro lado, a representação do espaço que o Atlas traz consigo permite também fazer a leitura do Mundo através do Lugar, o que permite abrir portas para outras discussões e possibilidades de uso deste material.

Conforme aponta Santos (2002, p.162), “o mundo é constituído pela totalidade dos eventos, e não das coisas [...] Não é um mundo de coisas em movimento, mas um mundo de acontecimentos”. Portanto, o Atlas só pode ser visto como “coisa” se não for colocado no contexto da aula, cujo objetivo é ensinar Geografia, não se esgotando na compreensão do Lugar, mas nos movimentos dos acontecimentos que se dão numa escala maior: a universal. Neste sentido, o Atlas deixa de ser um mero material de ensino, um objeto didático, pois atuou e re-significou ações na medida em que serviu como suporte para a compreensão dos eventos.

Com isto, entender as relações cotidianas de um lugar específico (no caso, o município de Rio Claro) é entender parte do mundo, pois é no Lugar que as relações se concretizam, se realizam e se transformam:

Hoje, graças aos progressos técnicos e à mundialização da economia, a existência, ainda que incompleta, de uma comunidade humana universal permite reconhecer, em cada acontecer, uma fagulha do mundo. (SANTOS, 2002, p. 161)

Serão analisados no próximo capítulo alguns segmentos de atividades que as professoras-pesquisadoras Adriana e Mônica desenvolveram ao longo da pesquisa, de modo a elucidar algumas propostas de trabalho que o Atlas pôde oferecer enquanto possibilidade. Antes, porém, fez-se necessário um reconhecimento dos lugares de atuação destas professoras, pois é no ‘canteiro de obras’ que se realiza uma construção.

II. 2. Canteiro de Obras

Porém, por imprescindível
 Ao edifício em construção
 Seu trabalho prosseguia
 E todo o seu safrimento
 Misturava-se ao cimento
 Da construção que crescia.
 (Vinícius de Moraes)

A necessidade de descrever os ambientes escolares nos quais foram realizadas as atividades²¹ partiu da premissa de que o contexto físico e social pode causar uma influência no modo de, por exemplo, um mesmo tema ter sido desenvolvido de maneiras diferentes.

É quando Elliott (1998, p. 140) considera que o conhecimento pedagógico não pode ser descrito simplesmente como um conjunto de técnicas para implementar um ideal de ensino, nem envolve somente uma apreciação da cultura ocupacional de ensino, mas sim, também sua *localização social*. Portanto, de acordo com esse autor, os diferentes contextos escolares que estiverem em jogo devem ser levados em conta.

Dessa forma, procurei levar em consideração o fato de que a condição social dos alunos da escola da Mônica (EMEIEF “Antônio Maria Marrote”) era melhor que os de Adriana, assim como a localização desta instituição na cidade (zona sul em contraponto com a zona periférica da EMEF “Prof. Armando Grisi”) e, por último, a estrutura física das duas realidades (enquanto Adriana ministrava suas aulas para trinta e quatro alunos ‘espremidos’ em uma sala pequena, Mônica o fazia para vinte e cinco alunos bem acomodados).

Todavia, ao refletir sobre os resultados das atividades, alguns incômodos podem ser gerados se forem tomados por base o contexto somente pelo contexto, fazendo-se, portanto, imprescindível uma reflexão sobre os limites desta influência.

Afinal, em quanto o desafio é maior quando as condições físicas de uma escola são precárias e a clientela tiver baixo poder aquisitivo? Ou ainda, será que é possível dizer, de forma paradoxal, que o desafio se torna maior quando a escola disponibiliza recursos físicos e pedagógicos de qualidade e uma clientela avançada em relação à aprendizagem?

²¹ As descrições das escolas foram realizadas no segundo semestre de 2002.

2. 1. A EMEF “Prof. Armando Grisi”



Quem chega nesta escola, construída numa íngreme vertente, é apresentado com uma bela visão das Cuestas ao horizonte junto à Rodovia Washington Luiz. Localizada no bairro Jardim Panorama, uma longa subida leva até a sua saída, passando por uma escola estadual de Ensino Médio e um Posto de Saúde Municipal.

Observam-se ao redor pequenos comércios, geralmente estabelecimentos de gêneros alimentícios como bares, mercearias e padarias, que vão se multiplicando nos bairros vizinhos e em direção ao centro. As ruas são parcialmente asfaltadas, sendo que o último quarteirão asfaltado é o da escola. É um bairro residencial e apresenta também uma nova área de casas semi-acabadas.

A escola foi criada em 1999 para ministrar o Ensino Fundamental (Ciclos I e II) no período da manhã e da tarde, e Educação de Jovens e Adultos no período noturno, somando 400 alunos no total.

Nota-se que a escola não tem um lugar determinado para a biblioteca, ficando os livros armazenados numa sala de aula improvisada, na qual também oferecem

reforço escolar. Os alunos não têm acesso direto aos livros, a não ser por intermédio das professoras.

No fundo da escola existe uma área recentemente construída, que consiste num pátio coberto com um vão livre para atividades extra-sala, bem como para as crianças brincarem durante o intervalo, pois não existe uma área apropriada para este fim.

Esta escola conta com oito salas de aula, dividida em dois blocos, sendo cada um com quatro salas e dois banheiros (masculino e feminino). No terceiro bloco encontra-se a cozinha, o refeitório, o consultório odontológico, as salas da diretora, da vice-diretora, da secretária e da coordenadora pedagógica.

É na terceira sala do primeiro bloco que se encontra a 4^a série observada, com trinta e quatro alunos. Este bloco é recente, inaugurado em novembro de 2001. A sala observada tem 42,7 m², muito pequena para a quantidade de alunos. Existem dois pequenos armários de aço, um no fundo e outro perto da lousa. As janelas são baixas e grandes, permitindo a visão do corredor quando as cortinas não estão fechadas. Na parede esquerda há um “varal literário”, com textos de livros ou trabalhos dos alunos. As carteiras são grandes e limpas e Adriana prefere sempre posicioná-las em duplas, para facilitar sua passagem por entre as fileiras. A arrumação da sala toma geralmente os quinze minutos iniciais da aula.

A direção da escola mostrou-se muito receptiva, auxiliando nesta pesquisa e aparentemente sempre presente nas atividades cotidianas da professora Adriana.

De maneira geral, o ambiente da escola é, apesar de simples, muito acolhedor, contribuindo o fato de ser bem iluminada.



Legenda: Página do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro referente ao Setor Jardim Panorama, no qual se localiza a EMEF “Prof. Armando Grisi”.

2. 2. A EMEIEF “Antônio Maria Marrote”



A escola está situada na zona sul da cidade, em um bairro relativamente antigo, o Bairro do Estádio.

De acordo com um levantamento sócio-econômico contido no Plano de Gestão da escola, o bairro é todo asfaltado com guias de sarjeta; possui rede de esgoto e calçadas; as residências são todas de alvenaria; apresenta iluminação de mercúrio, água encanada e coleta de lixo.

Segundo a professora-tutora Maria Sílvia que acompanhou algumas aulas da professora-pesquisadora Mônica, a palavra que ficou em relação a esta escola é “agradável”. Acrescentaríamos mais algumas como “muito bonita”, “moderna”, “clara”, “nova”, “limpa”, entre vários outros adjetivos, uma vez que a escola corresponde a todos.

Decorada com muito bom gosto, encontrávamos quadros e flores por toda parte. A sala dos professores constituía um ambiente muito aprazível, com uma mesa bonita de vidro e cadeiras com almofadas estampadas, confortáveis e que combinavam com o verde-pastel das paredes. Ao lado, localizavam as salas da diretora e vice-diretora, a secretaria e a sala de assistência odontológica igualmente bonitas e bem decoradas.

Após um curto corredor deparávamos com uma área de pátio ampla para festas, com palco que fazia interligação com as classes, refeitório e jardim através de grandes portas de ferro e vidro.

No período da manhã e da tarde, funcionavam três classes do Ensino Fundamental (1ª, 2ª e 3ª séries) e dez classes de Educação Infantil, sendo que duas destas são de período integral.

As classes de Ensino Fundamental são bem iluminadas, acortinadas, com ventiladores, armários para guardar os materiais didáticos e prateleiras com livros e gibis. As carteiras eram grandes, claras e limpas e as cadeiras tinham um encosto alto que propiciava melhor postura e evitava futuros problemas de coluna para as crianças. Havia também cartazes espalhados pelas paredes com os trabalhos dos alunos.

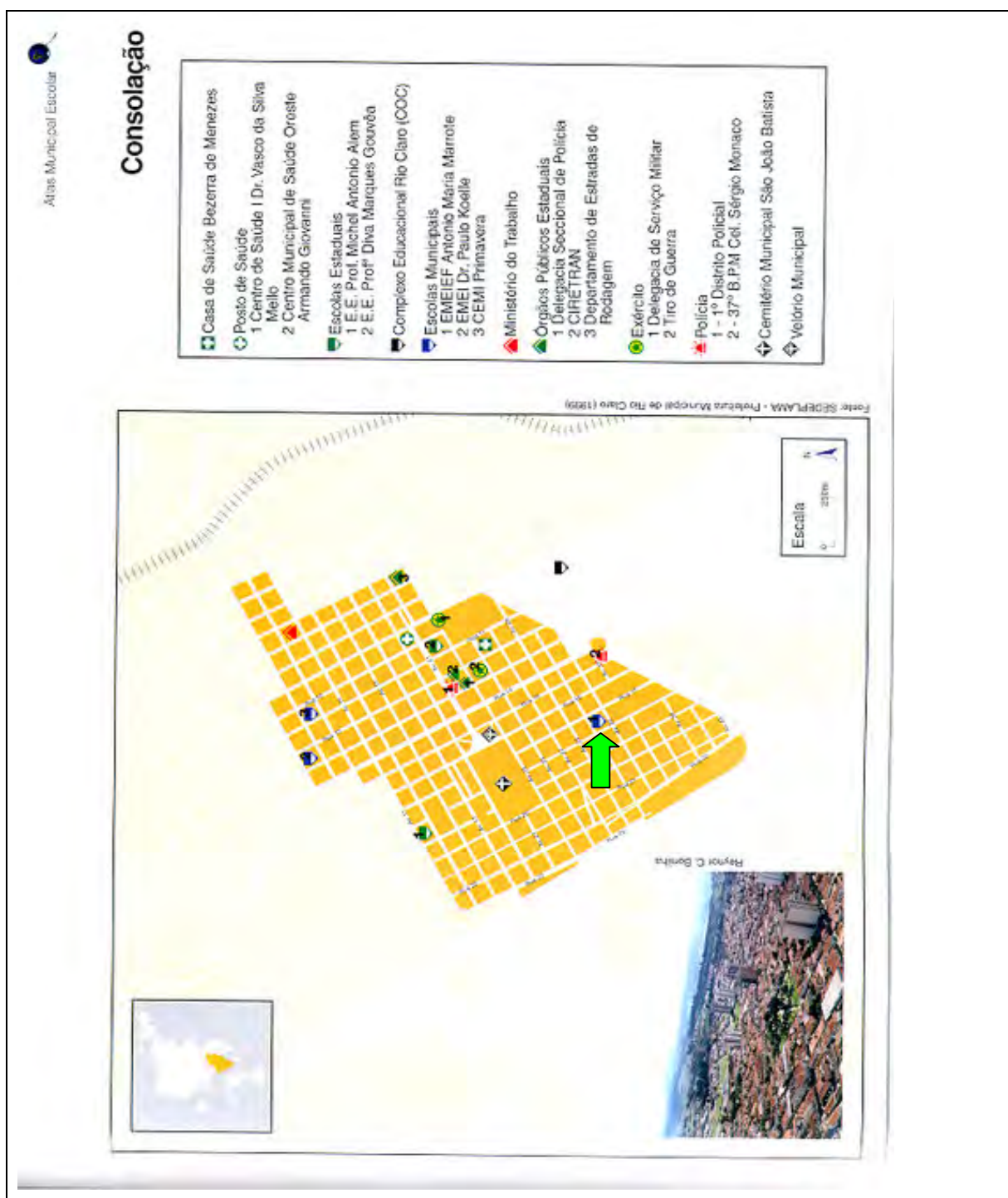
Separadas por alguns bebedouros e pela biblioteca, as demais classes de educação infantil ficavam dispostas ao longo do corredor, algumas vezes com exposição de cartazes feitos pelos alunos.

A biblioteca era de tamanho médio, porém um tanto pequena para uma biblioteca, mas bem equipada com TV de 29', vídeo-cassete, uma mesa de madeira grande e várias cadeiras almofadadas e modernas. Possuía poucas prateleiras com livros, uma vez que cada classe tinha sua própria mini-biblioteca.

O pátio externo constituía uma área de lazer muito bonita, ampla, onde as crianças brincavam livremente na hora do recreio (neste momento a escola fornecia um lanche saudável, com frutas ou leite, bolachas e pães. Também ofereciam almoço). Havia um espaço que antigamente era um pomar, mas foi transformado num lindo jardim com bancos, flores e árvores. Havia também um playground com vários aparelhos tipo balança, escorregador, gira-gira, trepa-trepa, além de um campinho de futebol e uma área fechada com piscina. Quanto à segurança, a escola possui equipamentos adequados contra incêndios e pára-raios.

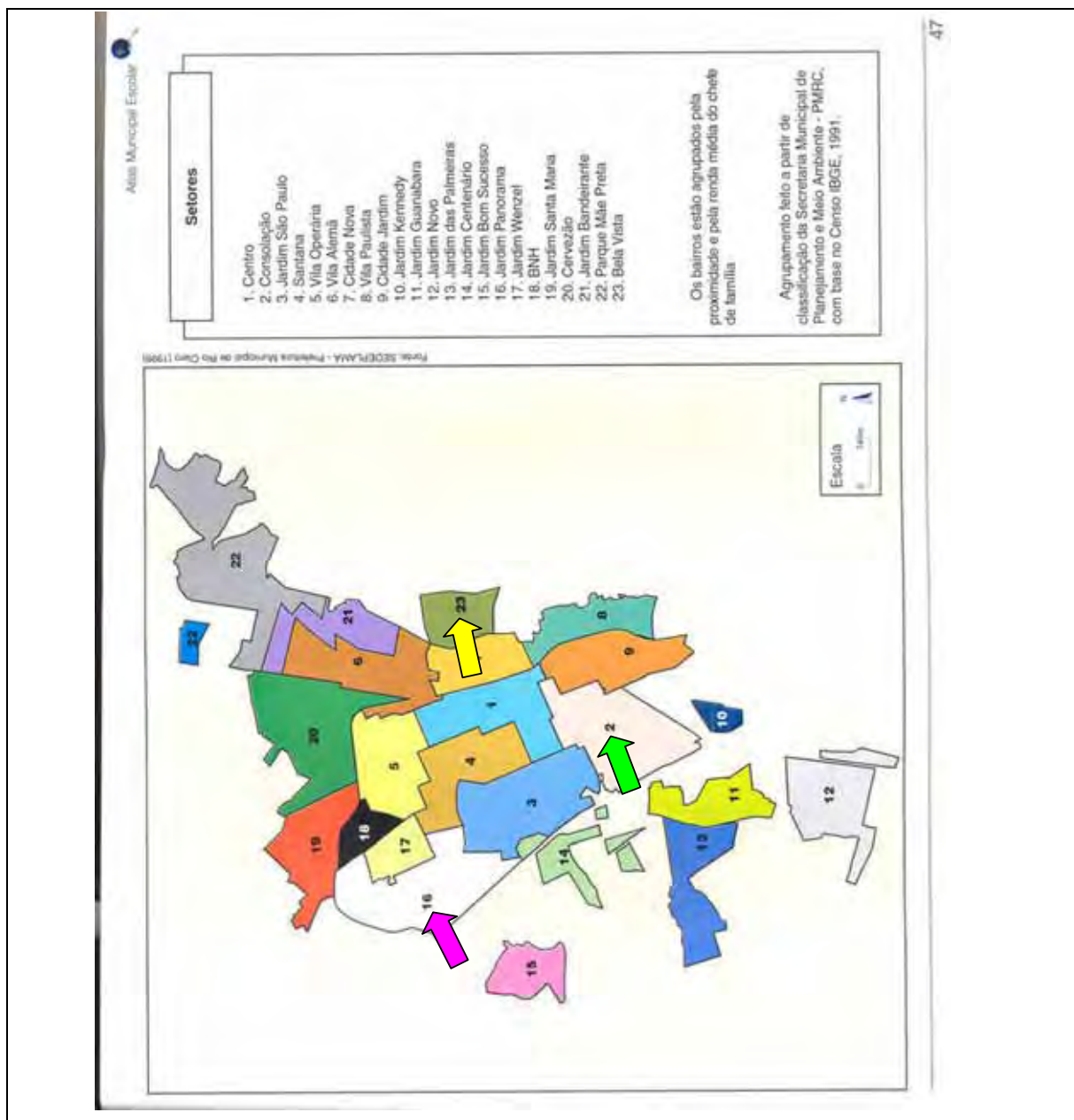
O Plano de Gestão data de 1999, não correspondendo mais, portanto, à realidade da escola, porque ainda não funcionava o Ensino Fundamental assim como não tinha sofrido uma reforma, que deixou o estabelecimento com uma estrutura arquitetônica mais moderna (pois a escola foi inaugurada em 9 de março de 1990).

Para completar a “boa impressão” que a escola deixa nas pessoas, o movimento e a relação bastante amistosa entre funcionários, professores e direção contribui bastante para a sensação “agradável” que fica naquele que a visita.






Legenda: Página do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro referente ao Setor Consolação, no qual se localiza a EMEIEF “Antônio Maria Marrote”.

2. 3. Localização das Instituições na Cidade



Legenda: Página do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro referente aos Setores (conjunto de bairros agrupados pela proximidade e pela renda média do chefe de família).

-  2 - Setor Consolação: EMEIEF "Antônio Maria Marrote".
-  16 - Setor Jardim Panorama: EMEF "Prof. Armando Grisi".
-  23 - Setor Bela Vista: Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus Rio Claro.

CAPÍTULO III: “DE CIMENTO E TIJOLOS SE FAZ UMA PAREDE”

*Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
(Chico Buarque)*

Para o soerguimento de uma parede de alvenaria é necessário ter basicamente tijolos, argamassa, espátulas e uma pessoa para fazê-lo. Porém, da mesma forma que para a edificação de uma casa é exigido um número determinado de paredes, a construção de conhecimentos também exige um contato e significação mínimos para efetivá-la, que corresponde, nesta investigação, às atividades de ensino observadas outrora.

Naquele período, tive a oportunidade de acompanhar e registrar um total de vinte e cinco aulas realizadas pelas professoras-pesquisadoras participantes do Grupo Atlas, sendo que destas, dezesseis foram desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras Mônica e Adriana. Apesar do número restrito de observações, os registros destas atividades de ensino puderam oferecer algumas pistas na direção de uma reflexão sobre as práticas destas professoras, as quais envolveram, por sua vez, o uso de um Atlas Municipal Escolar e o desenvolvimento de temas referentes ao Ensino do Lugar e à Cartografia Escolar.

Nesse sentido, o Atlas pode se apresentar tanto como ‘tijolo’ quanto como ‘cimento’, uma vez que suas páginas trazem um conjunto de conteúdos que, ao mesmo tempo em que podem ser quantificados, selecionados, recortados e

pontuais, se traduzem também como potencialidade de Ensino do Lugar na medida em que possibilita conhecimentos e possibilidades de formas de trabalhar e de desenvolver atividades de ensino que envolve a Cartografia Escolar.

É importante, neste contexto, definir o que se entende por *Ensino do Lugar e Cartografia Escolar*, uma vez que foram conhecimentos da proposta do Grupo Atlas e que serão considerados nas reflexões das práticas a seguir.

Enquanto o Ensino do Lugar implica, em síntese, abordar, pelo professor, as relações de identidade e afetividade existentes com o espaço experienciado, de maneira a efetivar sua compreensão a partir desta concepção, a Cartografia Escolar se estabelece na interface entre *Cartografia* (conceitos cartográficos; linguagem gráfica; suportes e materiais), *Geografia* (conceitos sócio-espaciais; relações entre sociedade e espaço; representações espaciais, etc.) e *Educação* (currículo; formação docente; aprendizagem; métodos de ensino, etc.), uma vez que os conceitos cartográficos tomaram lugar no currículo e nos conteúdos de disciplinas voltadas para a formação de professores nos últimos anos (ALMEIDA, 2007, p.9).

O que interessa, portanto, é apresentar como foram levantadas as paredes, ou seja, como os professores-pesquisadores, a partir da compreensão, num primeiro momento, de Ensino do Lugar e Cartografia Escolar, redimensionaram seus saberes de acordo com a proposta e realizaram atividades de ensino voltadas para a construção de conhecimentos.

O primeiro passo para a reflexão destas práticas foi selecionar um segmento completo das atividades realizadas por estas professoras, isto é, um conjunto de registros que abrangesse uma mesma temática e que tivesse todas as aulas observadas e registradas²². A partir disso, selecionei algumas questões e categorias de análise fundamentadas na obra “*Os Sujeitos no Universo da Escola*” de Verônica Edwards (1997), que foi selecionada em meio a uma bibliografia bastante vasta de títulos voltados ao tema por apresentar um conteúdo e uma estrutura que serviriam de parâmetros para a análise dos *dados* da pesquisa.

O que apresento como *dado*, são as práticas observadas e registradas das professoras-pesquisadoras durante o período de pesquisa, num processo que envolveu não somente as docentes, mas os alunos, os professores-tutores, os

²² Os registros descritivos das mesmas encontram-se no apêndice.

observadores, as formulações metodológicas nas tarefas, as atividades em si... Ou seja, todos os sujeitos constituintes e relacionados e todos os conhecimentos construídos no contexto da chamada *situação escolar* (EDWARDS, 1997, p.12).

Para tanto, uma consideração inicial a ser feita, é classificar estes elementos de forma a romper com a categoria comumente utilizada de 'professor-aluno', ou seja, quando a este último é lhe atribuído uma situação passiva na relação. O mais apropriado, todavia, é considerá-lo como sujeito social e, acima de tudo, sujeito educativo, pois os alunos trazem consigo uma bagagem de conhecimentos acumulados do mundo e de suas experiências de vida. Eles também tomam posturas crítico-reflexivas e estabelecem relações e formas de se comunicar com seus colegas e com o professor, que muitas vezes são vistas como desordem, ruído ou caos na sala de aula. Entretanto, são legítimas e necessárias, pois conhecimentos ali estão sendo construídos e, na maioria das vezes, não lhe são conferidos *status* de conhecimento.

Já o professor, por sua vez, é usualmente considerado como portador e transmissor do acervo cultural, dos valores, da ideologia dominante, do conhecimento verdadeiro, o que dá uma sensação de autoridade. No entanto, a leitura que deve ser feita a respeito de sua pessoa e do papel que lhe é atribuído, é considerar que ele se constitui dessa forma, não pelo arcabouço de conteúdo que possui, mas também pelo fato de ser o elemento central na organização do processo e no domínio dos elementos estruturantes de suas aulas - o tempo e o espaço, conforme abordado anteriormente no Capítulo II.

Um fato importante a elucidar em relação ao papel do docente é considerar que é ele quem faz (ou tenta fazer) a ponte entre os alunos e o conhecimento, e que não se constitui numa sucessão de rotinas, uma vez que no dia-a-dia ocorre um processo de reelaboração e de constituição permanente da situação. (EDWARDS, 1997, p.30).

As formas de conhecimento construídas pelos sujeitos educativos na escola e a relação desses sujeitos com o conhecimento foram tomadas como elementos fundamentais de reflexão, num esforço quase que inimaginável de descrever a existência material do conhecimento em classe, ou seja, como foi transmitido e apresentado pelo professor e como os próprios alunos participaram de sua construção.

Assim, da mesma maneira como essa autora lançou mão de duas formas de relação com o conhecimento para realizar as análises em seu estudo, nesta pesquisa seguiu-se a mesma linha de pensamento, levando em consideração as formas de relação de *exterioridade* e de *interioridade com o conhecimento* (EDWARDS, 1997, p.72).

Uma relação de exterioridade é produzida quando o sujeito apresenta dificuldades na compreensão e apreensão do conhecimento. Muitas vezes, ele simula uma apropriação do conteúdo através de pistas que vai buscar nas atitudes do professor. Dessa forma, a relação se torna superficial, mecânica e exterior, ou seja, a lição não é de fato aprendida e, certamente, em breve será esquecida.

A relação de interioridade, por sua vez, mostra justamente o oposto, pois ela ocorre quando o sujeito consegue estabelecer uma relação significativa com o conhecimento. Isso acontece quando ele se apropria de um conteúdo que teve sua participação na construção, através da colocação de seus pontos de vista. Em outras palavras, o conteúdo instiga o sujeito e o inclui, resultando em uma relação dotada de valor intrínseco para o sujeito.

A partir destes dois tipos de relações dos sujeitos com o conhecimento, Edwards (1997) estabelece três formas de conhecimento presentes no ensino, com base na *lógica do conteúdo* e na *lógica da interação*²³.

O primeiro deles, é o chamado conhecimento *tópico* (EDWARDS, 1997, p.73). É denominado dessa maneira como tentativa de comparar o conhecimento com a apreensão de determinado conteúdo através da capacidade de poder identificar a localização dele em um dado espaço, respeitando uma seqüência, uma ordem. O que importa mais não é a utilização que será feita do termo trabalhado, mas sim, sua correta nomeação, pois as respostas esperadas sempre devem ser únicas, precisas e fixas, sem reflexão.

Os alunos não contribuem na construção desse tipo de conhecimento, resultando numa relação de exterioridade. Além disso, o conhecimento *tópico* é transmitido, na maioria das vezes, com a utilização de uma linguagem científica,

²³ Lógica do conteúdo: o nível de abstração com o concreto; o grau de formalização do conhecimento; a pretensão de verdade e de cientificidade implícita nas formas de transmissão; a estrutura de delimitação do conhecimento. Lógica da interação: conjunto dos modos pelos quais alunos e professores se dirigem uns aos outros; cristaliza-se no momento em que o professor interroga os alunos acerca da lição. (EDWARDS, 1997, p. 70)

problemática aos alunos e com um caráter de conhecimento verdadeiro, fechado e delimitado. É ainda comumente utilizado nas escolas, o que pressupõe superação na medida em que implica em uma alienação do que se aprende. Nas escolas observadas, por vezes foi encontrada essa forma em algumas práticas, mas, felizmente, não se caracterizou como predominante.

O segundo tipo é a forma de conhecimento como *operação* (EDWARDS, 1997, p.80). Este, por sua vez, aparece como uma maneira de superação do conhecimento tópico, pois apresenta um nível mais complexo de relação entre os sujeitos.

Caracteriza-se por ser um tipo de instrumento de conhecimento que atuará como um mecanismo inserido em um sistema de conhecimentos maior. Isso quer dizer que há um conhecimento mais geral e que este é aplicado a casos mais específicos, com base na lógica dedutiva.

Traduzindo para as práticas em sala de aula, esse conhecimento aparece nos repetidos exercícios que os alunos são obrigados a fazer com base na mesma 'fórmula', ainda que diferentes, por permitir uma economia de raciocínio já que a aplicação é imediata e eficiente.

Isso não significa que o aluno não raciocina, pelo contrário, há um grande exercício de raciocínio, todavia, devido justamente a esse fato de pura repetição de aplicação de 'atalhos prontos', muitas vezes a importância do conteúdo nunca é explicitada, ou seja, o aluno sabe que deve aplicar, sabe como aplicar, mas não sabe o porquê de aplicar determinada fórmula. É o momento em que o aluno mais procura e dá pistas para conseguir resolver seus problemas, e a sensação de tensão geralmente acompanha a atividade, resultando também numa relação de exterioridade entre o sujeito educativo e o que lhe está sendo transmitido.

Por último, existe o conhecimento *situacional* (EDWARDS, 1997, p.98), que se caracteriza por apresentar a realidade em torno do sujeito, enquanto que, nas duas formas anteriores, ela é apresentada em torno do conhecimento.

Define-se principalmente por ser um conhecimento significativo para o aluno, por incluí-lo e por considerar fundamentais os usos e valorações sociais na vida ou atividade desses sujeitos educativos. É estabelecida uma relação de interioridade à medida que existe uma continuidade entre o conteúdo e o sujeito. Os conteúdos são

problematizados e trazidos ao cotidiano do aluno que, por sua vez, colabora também na construção destes conhecimentos atribuindo-lhes sentido.

O respeito ao sujeito aluno é valorizado, pois os conteúdos não são impostos e há abertura para discussões. Os conhecimentos prévios dos alunos são levados em consideração e o ritmo da aula é dado sem tensão. A relação com o conhecimento e sua apropriação não se dá somente na relação professor-aluno, mas também entre os colegas de classe e, o que é mais importante, o professor tem a sensibilidade de identificar esses momentos e trabalhar com eles, demonstrando a interação entre professor, alunos e conhecimentos.

Em suma, esses são os modelos de formas de conhecimento que serão discutidos logo a seguir, a partir da seleção de um segmento de registros das aulas das professoras observadas.

É importante frisar que não são as únicas formas que existem, assim como os professores também não desenvolvem apenas uma ou outra forma de conhecimento específica em suas aulas. Uma terceira observação a ser feita ainda, é em relação à apropriação do conhecimento, pois cada sujeito possui um modo particular de apropriar-se, seja por causa dos seus conhecimentos prévios, seja pelas suas histórias de vida e concepções de mundo. “Assim, a escola, longe de ser um lugar de práticas homogêneas, se constitui, antes, como lugar de práticas contraditórias” (EDWARDS, 1997, p. 124).

Numa outra vertente, também como auxílio para a reflexão do segmento escolhido de atividades, encontrei nos estudos de Analice Dutra Pillar - “*Desenho e Construção de Conhecimento na Criança*” (1996), e de Rosângela Doin de Almeida - “*Do Desenho ao Mapa*” (2004), os embasamentos teóricos necessários para compreender as produções gráficas dos alunos, no sentido de estabelecer uma proximidade com a chamada *Iniciação Cartográfica* (ALMEIDA, 2004, p.22), e como esta se estabelece na prática.

Também conhecida por alguns autores como *Alfabetização Cartográfica* (SIMIELLI, 2007), corresponde, em linhas gerais, ao aprendizado da decodificação da informação e apreensão da realidade trazidas pelos mapas, para que sua informação seja apreendida de forma eficiente e significativa. Tal processo é fundamental para que se concretize a principal finalidade do mapa enquanto meio de

comunicação, mas que implica também o uso de uma linguagem cartográfica válida tanto para a transmissão da informação como para a leitura e uso do mapa. Isso significa dizer que a comunicação cartográfica é analisada basicamente pelo tripé cartógrafo - usuário - mapa (SIMIELLI, 2007, p. 73).

Daí a importância de refletir, num primeiro momento, sobre como as professoras lidaram com sua própria iniciação cartográfica ofertada e aperfeiçoada pelo grupo de pesquisa, e de que maneira a reproduziram em sala de aula na interlocução com os alunos²⁴. Já num segundo momento, o foco é pensar na iniciação cartográfica das crianças, tanto em relação ao contato com o Atlas Municipal Escolar de Rio Claro, como em relação às noções de Cartografia Escolar aprendidas e construídas durante o processo de elaboração de mapas que lhes fora solicitado nas atividades.

Não no sentido de atribuir às crianças a denominação de *cartógrafos* propriamente ditos, mas de considerar que suas representações gráficas, ao passo que foram incorporando algumas noções e elementos essenciais dos mapas (visão vertical, lateralidade, proporção, legenda, etc.), puderam também ser consideradas como mapas: *os mapas de crianças* (ALMEIDA, 2004, p.11).

E assim o são principalmente por significarem uma simbolização e recriação de sua visão de mundo na condição de imagens, através da qual ela toma o real como referência, apropria-se dele, transforma-o, e só então o reconstrói de acordo com o que lhe for mais significativo (PILLAR, 1996, p.43). Tal representação decorre do universo simbólico em que vivemos, uma vez que a capacidade humana de simbolizar abrange não somente a razão, como também a linguagem (PILLAR, 1996, p.33). Nesta acepção, o mapa é linguagem na medida em que representa uma realidade recriada e reconstruída através das formas simbólicas. E é neste sentido que me voltei para a análise das produções das crianças, ou seja, tomando como pressuposto de que o que representaram não foram os objetos, as formas, os caminhos, mas suas interpretações.

Isso porque, para esta autora, a definição de desenho pode ser traduzida como uma evocação da forma, da estrutura e da essência dos objetos, na direção

²⁴ Em estudo realizado na década de 1990, Simielli (2007, p.89) constatou que o problema da leitura eficiente de mapas estendia-se também aos professores, da mesma forma que pôde ser observado no Grupo Atlas. Isto reflete o problema real da falta de ensinamento sobre Iniciação Cartográfica também na escolaridade formal.

de dar forma às lembranças, sonhos e emoções. Em outras palavras, significa dizer que as crianças representam visualmente suas vivências no desenho, e que este, enquanto imagem visual, não seria uma cópia dos objetos, mas sim, uma recriação desses objetos pela criança numa linguagem gráfica. Porém, a interpretação de desenhos deve levar em conta, ainda, os estágios cognitivos que a criança tem no momento, e que envolvem, por sua vez, a habilidade de desenhar e o nível de abstração que a criança consegue desprender do objeto, relacionados também com as convenções gráficas adquiridas de suas experiências, numa tentativa de representar objetos tridimensionais em uma linguagem bidimensional.

Não pretendo, entretanto, aprofundar-me numa discussão sobre a evolução dos processos cognitivos que envolvem a produção de desenhos nas crianças menores²⁵, limitando-me apenas à concepção de que a imagem gráfica não é uma cópia do real, uma vez que depende dos sistemas de representação da criança, de sua percepção do objeto e de suas habilidades gráficas (ALMEIDA, 2004, p.27).

Como veremos a seguir, serão solicitados para as crianças os desenhos de sua sala de aula e do trajeto que fazem de sua casa para a escola. A discussão se situará no sentido de que as crianças têm em mente esses lugares; elas olham, experimentam e os vivenciam no dia-a-dia. Elas *sabem que* em seu trajeto encontram-se determinados estabelecimentos, que em sua sala de aula as carteiras são dispostas de uma determinada forma. É o que Jacqueline Goodnow (1977, p.12) chama de “*saber que*”. Além disso, por serem crianças maiores – 10 a 11 anos - elas já possuem algumas habilidades de desenhar, refletidas numa proximidade maior de formas entre significante e significado - o que também se caracteriza como um “*saber que*”. No entanto, o problema se situa no “*saber como*”, ou seja, na transição do que sabem para o que estará representado no papel. É onde se estabelece o problema entre desenhar o que se vê e o que sabem que lá deveria estar (GOODNOW, 1977, p.14). E é este exercício do “*saber como*” ao invés do “*saber que*” que nos importa neste momento.

²⁵ Em linhas gerais, na *fase inicial* os desenhos são feitos pelo prazer de riscar, cujos rabiscos nada significam. Uma nova fase é inaugurada quando a criança passa a dar uma interpretação para esses rabiscos, associando-os a objetos do mundo real. É a partir deste momento, em que a criança percebe que seus rabiscos servem para *representar* objetos, que se inicia a construção de um amplo sistema gráfico de representação, quando elas passarão a buscar, cada vez mais, o domínio de formas gráficas eficazes (ALMEIDA, 2004, p.27).

III. 1. De Construção de Conhecimentos se Faz uma Aula

Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no palamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
(Chico Buarque)

Durante os dois anos de existência do Grupo Atlas foram elaboradas, realizadas e refletidas diversas atividades de ensino baseadas nos conteúdos do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro. No entanto, as atividades selecionadas a seguir não utilizaram temas e páginas específicas do Atlas, mas abordaram noções importantes sobre Ensino do Lugar e Cartografia Escolar que puderam ser consideradas como pré-requisitos para a utilização do Atlas em outras atividades.

Além disso, optei por discorrer sobre estas aulas por se tratar de dois segmentos completos de atividades, ou seja, todas as aulas planejadas e desenvolvidas acerca de um determinado tema foram observadas e registradas.

Duas temáticas fundamentaram essas aulas: a Representação da Sala de Aula e a Representação do Trajeto Casa-Escola. Nos chamados TRECHOS DE DESTAQUE DO REGISTRO, procurei reproduzir alguns fragmentos da aula observada e estabelecer uma reflexão do que se passou acerca destes. Esses trechos foram agrupados de acordo com as semelhanças de assuntos ou de situações entre eles, para que pudesse ser feita uma análise geral sobre os tipos de acontecimentos específicos em cada caso.



Alunos da 4ª série utilizando o Atlas Municipal de Rio Claro/SP.

1.1. Desenho da Sala de Aula

A primeira aula que trago para discussão foi a realizada no dia 08/04/03 pela professora-pesquisadora Mônica. Com duração de duas horas, aproximadamente, abarcou o tema “Desenho da Sala de Aula” e contou também com a presença da professora-tutora Maria Sílvia.

Nesta aula, foi solicitado aos alunos que desenhassem a sala de aula, porém, sob uma condição ressaltada pela professora: eles deveriam desenhá-la olhando-a de cima.

Mônica inicia a atividade apresentando o exercício e explicando o que deveria ser feito. Os alunos colocam suas dúvidas e vão discutindo durante meia hora aproximadamente, até que começam a representação.

Cada aluno recebeu uma folha de papel sulfite A4 para que pudessem desenhar individualmente. As carteiras estavam dispostas em forma de “U” e a atividade transcorreu sem rupturas na primeira parte do período, antes do intervalo.

Além disso, Mônica dividiu a classe em quatro partes, passando dois pedaços de barbante nos sentidos vertical e horizontal que se cruzavam ao centro, para que cada aluno indicasse a sua posição no desenho a partir da noção dos pontos cardeais. Isso demonstrou uma preocupação de sua parte em complementar a atividade, não ficando somente restrita à representação, mas também às noções de orientação.

TRECHOS DE DESTAQUE DO REGISTRO²⁶:

07h26minh. M: O que vai aparecer?
 Al: O telhado
 M: Não, o telhado não, o que vai aparecer? As carteiras...
 Al: A lousa, o relógio...
 M: Mas tem que ser verdadeiro. Como sempre ficou as carteiras? Em ‘U’, não é?
 Al: É, mas o ‘U’ é quadrado... A gente pode fazer redondo...
 M: Mas aí que tá, você tem que desenhar o real.
 Al: Mas professora, como eu vou desenhar as carteiras?
 M: Olha bem, pensa bem, levanta e olha...

²⁶ M = Mônica; Al = Aluno (a).

O aluno é colocado diante de uma situação. Nesta situação estimula-se para que o aluno estabeleça a relação entre um conceito abstrato, que é a distribuição do espaço, com a realidade cotidiana, sua sala de aula. Quando a professora ressalta que quer uma representação do real, o faz no sentido de trazer a realidade ao aluno de maneira que a situação fique mais 'palpável', fuja do imaginário e fique mais próxima a ele, muito embora consciente de que não existe uma única possibilidade de representação.

Quando a professora pede para os alunos levantarem para olhar as carteiras, imagina que essa observação resultará num processo de mimese (cópia), já que este artifício relaciona-se a um aprimoramento técnico para a criação de uma imagem convincente do real. Esta concepção implica também certas convenções, como a perspectiva e a proporcionalidade para melhor criar a ilusão de um espaço real (PILLAR, 1996, p.39). Assim, a visão vertical colocada como exigência pela professora é ressaltada através do comando de se levantarem, no sentido de reforçar a apreensão da noção desta perspectiva.

Essa exigência também reforça o raciocínio dos alunos para que eles resolvam o problema de "caber" tudo no desenho, ou seja, desenvolva conhecimentos e habilidades em relação à escala.

7:50h. Al: Vou colocar a janela, a lousa, as carteiras...

M: Não faz parte da sala de aula? Então...

Al: Então escreve!

M: Não é para escrever, só pra desenhar!

Al: Professora, pode fazer legenda?

M: Se você achar necessário depois, faça.

Aqui está apresentado um diálogo no qual não há sensação de tensão. Os alunos colocam suas dúvidas, e a professora indica as respostas de um modo que os façam pensar. O importante deste trecho está no momento em que aparece uma construção de um conhecimento pelo aluno quando este sente a necessidade de construir uma legenda, sem que a professora tenha solicitado tal elaboração. E o principal: ela não impõe que a construam e também não reprime aquele que a deseja fazer. Deixa a critério dos alunos de acordo com suas necessidades, características do tipo de conhecimento situacional.

Outro aluno pergunta se tem que pôr a folha na vertical ou na horizontal.
 M: Pensa bem qual posição você acha mais fácil, olha só as carteiras...
 Outro aluno fala que são os pés das carteiras que aparecem mais. Mônica pergunta se é isso mesmo. Vão chamando Mônica e fazendo diversas perguntas:
 Al: Professora, tem que desenhar todas as carteiras?
 M: É pra fazer uma representação do real, não é? O que você acha?
 Al: Professora, vou ter que desenhar tudo, tudo, até o corpo humano?
 (havia um corpo humano ilustrativo pendurado na parede).
 M: Você que sabe, representa a sua localização e as coisas principais.

Mais uma vez fica claro como Mônica atua em suas práticas: as respostas que dá são sempre problematizadoras, abrindo a outras questões que os alunos terão que avaliar para chegar a suas próprias conclusões. Dá algumas pistas, mas não diz se está 'errado' o que o aluno falou, como também não revela como deve ser feito. O aluno, por sua vez, ao representar a sala de aula da maneira que acha melhor, ou seja, sem seguir modelos impostos pela professora ou através de outros instrumentos, acaba por construir conhecimentos fazendo uma representação particular, inserindo-se no contexto e estabelecendo uma relação de interioridade com a situação dada.

Tarsis pergunta para Mônica quanto é 10% de 20 cm e meio. Mônica sorri e pergunta se ele não conseguiria resolver isso de uma maneira mais fácil. O colega ao lado tenta ajudar e pergunta por que ele quer fazer isso. Tarsis levanta e mostra que entre o armário e a prateleira tem 20 cm e meio. Paulinho fala: "Mas você vai ficar medindo tudo, quantos milímetros tem entre a minha carteira e a sua?" Tarsis responde que sim e Paulinho desiste.

...

8:03h. Uma aluna pergunta se é para desenhar o "abacaxi" da porta, em tom de brincadeira. Mônica diz que é o ovo de páscoa e pergunta se ela está desenhando a porta aberta ou fechada. Ela responde que fechada. Seu colega diz que está desenhando aberta, porque o ovo está do lado de fora da porta. Outro diz que tanto faz, porque está vendo de cima. Mônica diz: "Issso!"

...

Uma aluna fala alto: "Não se esqueçam de fazer o fundo do lixo!"

...

8:20h. Tarsis chama Mônica e fala que quer saber mais uma porcentagem. Pergunta quanto é 10% de 18. Mônica pensa e fala: "Sabia que você está perdendo tempo com essas porcentagens ao invés de desenhar a sala do seu ponto de vista?" Uma aluna vem até ele com uma calculadora e o ajuda a resolver seus cálculos. Ele não desiste das contas.

Nestes episódios da aula, fica evidente a colaboração e o processo de construção de conhecimento que os alunos estabelecem entre eles, ou seja, entre o diálogo realizado entre pares e não somente na relação professora-alunos. Como aponta Edwards (1997, p. 48):

...Suas opiniões (dos alunos), suas conceituações acerca de determinada situação, seus comentários fazem parte da geração de conhecimentos que têm lugar na escola sobre conteúdos que não têm relação direta com os conteúdos escolares. Essa socialização entre colegas constitui um espaço importante do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola, e nos mostra como o processo e apropriação de conhecimentos dos sujeitos envolvidos na situação escolar é social e permanente.

No caso do aluno Tarsis, foi perceptível seu esforço para a representação da sala de aula, através de cálculos desnecessários e incompatíveis com o objetivo da atividade em si. E mesmo com Mônica e seu colega tentando mostrar isso a ele e convencê-lo a desistir da idéia (porque ele estava com o desenho mais atrasado da classe), ele continuou. No entanto, outra colega, percebendo sua angústia pelos cálculos, foi ajudá-lo. Da mesma forma quando a outra aluna disse em voz alta para todos ouvirem que não deveriam esquecer de desenhar o fundo do lixo, revelou um sentimento de cooperação muito forte entre eles, que não foi repreendido pela professora. O diálogo acontece constantemente e Mônica reconhece sua importância. Em outras palavras, o que é comumente considerado como “ruído” ou “caos” na sala de aula, muitas vezes são, na verdade, enriquecedores diálogos de compartilhamento de opiniões e de contribuição ao colega ou ainda, aplicação do que foi aprendido para a vida real, que nada mais são do que construção de conhecimentos traduzidos na compreensão da lição. No caso da representação do ovo de páscoa da porta, vários alunos colocaram seus pontos de vista e Mônica apenas observava, sem interferir, ressaltando quando chegaram à conclusão certa.

Um aluno vai perguntar se desenhou certo as cadeiras. Pude observar que ele desenhou como as de sua colega, assim como todos de seu lado, como se tivessem copiado.

...

8:51h. Tarsis continua com seus cálculos, desenhou pouca coisa até agora. Metade da classe já terminou.

A maioria já terminou, apenas cinco alunos desenharam ainda. Mônica pede para pegarem o caderno de matemática. 9:00h.

Podemos tecer uns comentários agora acerca dos elementos estruturantes de uma aula: o tempo e o espaço. A forma como Mônica distribuiu as carteiras, a forma de “U”, refletiu numa maior aproximação entre os alunos, possibilitando diálogos bastante ricos. Porém, como pudemos ver, muitas vezes os alunos, por estarem próximos, copiaram o desenho do colega ao lado. Já em relação ao tempo, foi

possível notar a forma como Mônica conseguiu administrá-lo, pois preparou uma atividade que foi desenvolvida no exato tempo do primeiro período manhã, sem que fosse interrompida pelo intervalo, às 9:30h. No entanto, não encerrou esta atividade, retomando os desenhos e problematizando-os para os alunos, pois, mesmo faltando meia hora para o recreio, iniciou uma atividade de matemática. Posteriormente, nas reuniões gerais com o grupo, ao ser questionada a respeito desta atitude, a professora revelou que não sentiu necessidade de retomar os desenhos porque considerava que tinha atingido seu objetivo, uma vez que a grande maioria tinha conseguido fazer uma representação bastante satisfatória da sala de aula.

Todavia, uma retomada dos desenhos apresentando-os para a classe e abrindo para questionamentos, por exemplo, reforçaria o aprendizado e a relação com o conhecimento de maneira situacional.



A segunda aula a ser analisada será a da professora-pesquisadora Adriana. Realizada no dia 19/03/03, teve a duração de duas horas, aproximadamente, e a mesma temática: “Desenho da sala de aula”, contando também com a presença da professora-tutora Maria Sílvia.

Adriana iniciou a aula com um diálogo sobre as histórias de vida dos alunos²⁷ enquanto Maria Sílvia não chegava. Logo a seguir, começou a explicar a atividade interrogando os alunos a respeito dos diferentes pontos de vista de cada um em relação à classe. Adriana ia se posicionando em cada canto da sala, de onde perguntava se era um lugar bom para desenhar a sala toda. Uns diziam que sim, outros que não, os alunos foram respondendo de forma participativa e comportada, mas logo perceberam que em qualquer canto que Adriana ficasse ia permanecer pontos que ficariam obscuros, até o momento em que eles mesmos chegaram à conclusão de que a melhor forma de desenhar a sala de aula seria se a imaginassem vista de cima, como se estivessem no telhado, ou voando sobre ela.

A professora pediu para guardarem os cadernos e distribuiu folhas de papel sulfite A4 e alguns materiais como régua e lápis de cor que deveriam compartilhar,

²⁷ Este tema foi concomitantemente desenvolvido no Grupo Atlas na área de História em conjunto com a professora-tutora Arlete.

lembrando que cada um faria o seu. Ia caminhando pela sala e tirando dúvidas dos alunos, sempre ressaltando para que fizessem com capricho e olhando de cima.

TRECHOS DE DESTAQUE DO REGISTRO:

7:30h. Adriana sempre pedindo atenção, mas sem se exaltar, pede para os outros ouvirem seus colegas. Um aluno faz comentários 'engraçadinhos' sobre o que a colega falou e Adriana o repreendeu perguntando se, na vez dele, alguém tinha feito gracinhas com sua história.

Essa é uma classe em que há mais conversa no sentido de desordem. A professora tem que chamar a atenção a todo o momento, mas é possível perceber que, além de transmitir conteúdos, ela também se preocupa em transmitir valores em suas repreensões.

7:45h. Começa a explicar a atividade do desenho da sala de aula dizendo que não é o trajeto casa-escola. Pergunta para um aluno o que ele vê na sala de onde está sentado, se fosse para desenhar. E vai perguntando para alunos sentados em posições diferentes. Pergunta para outro o que ficaria faltando da sala no desenho, mas sem se virar. Ele responde que não desenharia o armário. Pergunta a um aluno que senta na frente, se ele desenharia o mesmo que um que senta atrás e respondem que não. Pergunta àquele aluno como ele faria para desenhar o armário, e ele responde que só se ele se virasse.

Em seguida, pergunta onde eles poderiam estar para enxergar a classe toda e eles respondem 'no canto', 'na porta', e um aluno aponta para o teto.

Adriana pergunta 'por que' para esse aluno e ele diz que de cima daria para ver tudo. Ela pergunta para a classe se do telhado daria para ver melhor, e as crianças respondem que sim.

Adriana vai percorrendo um caminho junto aos alunos, num diálogo através do qual leva em consideração os alunos, suas posições e pontos de vista, fazendo-os refletir de modo a resolverem um problema: como desenhar a sala de aula sem que falte nada. Dessa forma, a atividade adquire um valor intrínseco para o aluno, pois permite a este situar-se no mundo, uma vez que o seu cotidiano terá de ser representado e, ao mesmo tempo, compreender racionalmente a melhor forma de fazer o desenho, trabalhando com noções de perspectiva, proporção e, portanto, de escala, num exercício de resolver o problema proposto.

Adriana distribuiu as folhas e começam a fazer concentrados e quietos. Ela me explica que eles são muito agitados, pois estão acostumados assim do ano passado. Diz que as atividades de diálogo têm que ser rápidas, porque senão eles dispersam mesmo.

Nesse momento percebemos que, a partir da experiência que ela tem com seus alunos, estabeleceu uma maneira de trabalhar de modo que eles prestassem atenção, isto é, preparar suas aulas através de um diálogo inicial rápido e, logo em seguida, um exercício prático. Uma alternativa de adequar a estrutura da atividade para que se obtenha bons resultados, já que os alunos estavam acostumados com essa forma de tratamento.

Adriana vai à mesa de um aluno e passa para a classe sua dúvida: o aluno estava com dificuldade em desenhar a carteira. Ela fala para ele representar como ele vê as carteiras.

...

Adriana pergunta para um aluno sobre as carteiras e ele diz que só ia desenhar duas. Ela pergunta se ele estivesse em cima, ele veria só duas. Outra aluna também pergunta se teria que desenhar as 35 carteiras, outro aluno também e Adriana responde para eles que se de cima eles veriam todas. Eles dizem que sim, e ela pergunta se é para desenhar então, e eles respondem que sim.

...

Em seguida, (uma aluna) chama Adriana e fala que não couberam as 35 carteiras, mas só 23. Adriana pergunta como ela resolveria esse problema. Ela pensa. Depois que Adriana sai, a aluna fala para mim que teve uma idéia: vai apagar só uma parede e fazer as outras carteiras. Ai ela percebeu que a mesa da professora e a lousa também teriam que ser desenhadas de novo. Mas resolveu que iria ficar meio separado.

A professora não dá respostas prontas, não fala como deve ser feito, para que o conhecimento não fique apenas dito, e assim, apreendido com um caráter de exterioridade. Mas sim, problematiza com outras questões sobre as perguntas dos alunos, induzindo-os a pensar. Neste último trecho, por exemplo, a problematização da professora, ao apenas indicar que ela tinha um problema a ser solucionado, levou a aluna a tomar outros rumos.

Tal situação fortalece a compreensão do desenho como um objeto de conhecimento para a criança. Esta, enquanto sujeito que simboliza, que pensa, problematiza e cria soluções, se apropria de um conhecimento que consiste justamente na construção do sujeito em sua troca com o objeto (PILLAR, 1996, p.28).

8:40h. Uma aluna está com a cabeça baixa e Adriana pede calmamente para ela pintar, a incentiva, põe a mão nas suas costas, mas a aluna não quer porque o colega ao lado tinha perdido algo seu. O garoto imediatamente devolve sua borracha e ela começa a pintar.

...

Alguns já terminaram e ficam nos seus lugares conversando um pouco. Um vem me mostrar e pergunta se ficou bonito. Digo que sim. Alguns pediram duas folhas e Adriana entrega clipes para eles entregarem as duas.

...
Os alunos começam a pegar textos do 'varal literário' e livros. Adriana vem falar comigo que muitos, nessa hora, pegam o Atlas para ler.
8:56h. Só falta um aluno para entregar o desenho e Adriana diz que vai passar para a aula de matemática e pede para pegarem o caderno.

Várias observações merecem destaque à luz destes episódios finais da aula: o primeiro é o notável cuidado e preocupação que a professora tem com seus alunos. Sempre atenciosa, procura resolver os problemas sem perder a paciência. O outro ponto está voltado para a relação que eu tinha entre os alunos e entre a professora, assim como entre a professora-tutora e estes. Os alunos não se sentiam inibidos, vinham conversar conosco, pedir opiniões, colocar dúvidas... A professora também, em vários momentos da aula vinha explicar porque tomou determinada atitude, ou conversar a respeito da atividade em si. A professora-tutora, por sua vez, nesta aula não realizou nenhuma intervenção, apenas caminhou pela sala e observou os desenhos, também conversando com os alunos. Um fato que acontecia na maioria das aulas era que sempre quando alguns alunos já iam terminando a tarefa, eles buscavam leituras, e esse é um costume bastante interessante que a professora despertou neles, evitando que ficassem dispersos.

Por fim, mais uma vez a atividade não foi encerrada e problematizada de forma geral para a classe perante os resultados. Isso demonstra o manejo do elemento estruturante 'tempo' pela professora Adriana. Ela procurou trabalhar de forma que a atividade não fosse interrompida, porém, ao passar imediatamente para outra matéria (Matemática), ficou uma lacuna para os alunos sobre o que acabara de ser produzido, mesmo faltando ainda meia hora para o intervalo. Essa problematização não veio a ocorrer em aulas posteriores, o que seria bastante interessante, uma vez que os alunos poderiam elaborar um segundo desenho da sala de aula, mais aprimorados desta vez.

1.2. Reflexões sobre essas práticas

Nas reuniões gerais do grupo de pesquisa, surgiu a necessidade de realizar uma atividade que desenvolvesse nos alunos algumas habilidades de representação cartográfica, assim como investigar de que maneira eles trabalhariam com os elementos do mapa, uma vez que, dessa forma, possibilitaria uma melhor interpretação e uso do Atlas Municipal Escolar.

Foi decidido, então, que a proposta a ser desenvolvida seria a representação da sala de aula, pois através dela seriam desenvolvidos com as crianças vários itens que compõem a iniciação cartográfica, como as noções de proporção, de escala, lateralidade, orientação, visão vertical, construção da legenda, etc., de maneira que os alunos se aproximassem do conceito de mapa.

Muito embora a temática escolhida tenha sido a mesma para ambas as professoras, o que vimos foram duas formas distintas de práticas e de resultados. Porém, cabe ressaltar que nos dois casos os objetivos foram considerados alcançados por estas professoras, no sentido de que conseguiram sensibilizar nos alunos alguns aspectos da Cartografia Escolar, e também porque os incentivaram na resolução de problemas que lhes exigiram cada vez mais abstrações.

As diferenças começaram já no início da preparação da atividade, pois a professora-pesquisadora Mônica já havia desenvolvido com os alunos, em aulas anteriores, um exercício sobre pontos de vista a partir da representação de objetos sob a visão vertical. Portanto, quando apresentou a atividade da representação da sala de aula, enfatizando que deveria ser representada vista de cima, os alunos já possuíam certas noções a respeito.

Já na aula da professora Adriana, pudemos notar que ela não tinha antecipado nenhuma aula que envolvesse essas noções, mas, por outro lado, realizou um caminho de discussão com os alunos, com base em problematizações, no qual conseguiu que partisse deles próprios a conclusão de que a melhor maneira de representar toda a sala, sem faltar nada, seria 'do telhado'.

Todavia, naquelas atividades anteriores realizadas pelos alunos de Mônica, foram trabalhadas noções de perspectiva, proporção, e pontos de vista propriamente ditos, que apareceram nas produções dos alunos. A maioria dos desenhos não

apresentou rebatimentos dos pés das carteiras ou da lousa, o que é geralmente comum. As dificuldades se centraram mais em relação à noção de escala, interpretada a partir da dificuldade observada na representação do número correto de carteiras de forma a 'caber' no papel.

Já a professora Adriana, acostumada com o perfil de seus alunos em relação à dinâmica das atividades, apenas discutiu rapidamente sobre os pontos de vista e as noções de lateralidade, enfatizando que 'desenhassem olhando de cima' e que 'não faltasse nada'. Como resultado, nas reuniões do Grupo Atlas pudemos perceber um número maior de desenhos que apresentaram objetos representados sob diferentes pontos de vista, como também ficou presente o rebatimento dos objetos, principalmente da lousa e dos pés das carteiras e cadeiras. Surgiram muitos problemas em relação à escala, pois muitas vezes os alunos deixavam de desenhar coisas porque não cabiam. A localização incorreta dos objetos (lateralidade) também ocorreu.

Entretanto, as problematizações colocadas a todo o momento por esta professora se traduzem como uma oportunidade de estudar os procedimentos funcionais que intervêm quando o sujeito aplica seus conhecimentos em contextos particulares. Em outras palavras, o modo que Adriana e Mônica problematizaram a atividade (desenhar vendo 'de cima', desenhar 'o real'), reforçou os alunos a solucionarem tais questões, na medida em que desenvolveriam um processo de diferenciação entre *o real*, *o possível* e *o necessário*:

[...] na construção de conhecimentos, inicialmente o real, o possível e o necessário estão indiferenciados. O real, do ponto de vista do sujeito tem de ser redescoberto, reconstruído. À medida que a criança diferencia essas três instâncias, o real é absorvido pelo possível como uma das possibilidades. O possível não é observável, é uma construção (PILLAR, 1996, p.29).

Ou seja, quando a criança *pensa* na sala de aula, não há diferenciação. Mas quando inicia o exercício de *representá-la*, ela começa a perceber que há diferenças entre o que é real (o que vê), o que lhe é possível de desenhar (suas habilidades) e o que ela decide que é necessário desenhar de acordo com sua significação.

Sob esta perspectiva, o erro faz parte do processo de construção de conhecimentos e dá indícios sobre o tipo de relação que a criança esteve

estabelecendo com o objeto representado. Ele torna observáveis os sistemas interpretativos da criança acerca do objeto (PILLAR, 1996, p.30).

Além disso, os contextos nos quais essas duas realidades estavam inseridas também exerceram influências sobre as produções dos alunos. Se, por um lado, a professora Mônica contava com vinte e cinco alunos que apresentavam facilidade de aprendizado, eram comportados e participativos, assim como possuíam uma boa bagagem de conhecimentos desenvolvidos desde a 3ª série, por outro lado, a professora Adriana contava com trinta e quatro alunos dispostos sempre em duplas e apertados em uma classe muito pequena. Os alunos eram participativos, mas muitos apresentavam defasagem de aprendizagem, como a dificuldade de escrita, leitura e problemas de comportamento. À luz disto, compreendemos o porquê do motivo de a professora Mônica ter conseguido avançar mais nas atividades e, como conseqüência, ter obtido melhores resultados. E Adriana, por sua vez, reconhecia as dificuldades que sua turma apresentava e procurava trabalhá-las de forma significativa, adequando as atividades. Assim, mesmo que os resultados apresentaram algumas lacunas, puderam ser considerados como um avanço, para esta professora.

Edwards (1997, p. 68) elucida esse acontecimento com suas palavras, quando diz que:

Isso acontece porque o lugar onde o conhecimento se *transforma* numa particular explicação da realidade é o sujeito; essa concreção, portanto, não é estável, homogênea, unívoca para toda situação social. A transformação (mudança de forma) do conhecimento tem relação com a história dos professores, como professores e como mulheres e homens; e com as histórias dos alunos no mesmo sentido; histórias que se colocam em jogo na lógica da interação na sala de aula.

Já em relação à questão da retomada dos trabalhos ao final da aula, de modo a discutir com os alunos sobre seus desenhos e, assim, contextualizar o objetivo da atividade, esta não foi realizada pelas professoras.

Apenas a professora-pesquisadora Mônica, no entanto, em uma aula posterior não registrada²⁸, retomou estes desenhos quando desenvolveu uma

²⁸ Esta aula contou com a minha observação e da professora-tutora Maria Sílvia, mas não foi registrada pois foi filmada pela "TVE – *Teve Educativa*", para um vídeo do programa "*Salto para o Futuro*" que, na época, apresentou a série ***Cartografia na Escola*** exibida dos dias 02 a 06 de Junho de 2003. Esta proposta de atividade foi retirada do livro "*Do Desenho ao Mapa*" (ALMEIDA, 2004) através da qual os alunos, ao final da atividade, elaboram uma planta baixa da sala de aula.

atividade na qual os alunos teriam que confeccionar uma maquete da sala de aula. Foram separados em grupos e usaram material de sucata, onde a sala de aula foi representada por uma caixa de papelão. No final, colocaram uma folha de papel celofane sobre a maquete e desenharam sobre ela os elementos da sala de aula que enxergavam no fundo da caixa. Em seguida, retiraram o celofane e compararam com seus desenhos que haviam feito naquela outra aula. Desse modo, os alunos conseguiram averiguar o que tinha faltado, o tamanho e a disposição dos objetos, além de terem trabalhado também com noções de proporção e escala, num trabalho prático, dinâmico e interessante para os alunos.

Em relação aos tipos de conhecimento citados no início deste capítulo e que foram desenvolvidos pelas professoras, foi possível observar que o tipo predominante foi o *conhecimento situacional* em ambos os casos, principalmente se levarmos em consideração a forma significativa que a atividade foi apresentada e solicitada aos alunos. Estes, por sua vez, foram incluídos na situação na medida em que representaram seu espaço de vivência cotidiana e, graças às problematizações realizadas pelas docentes, participaram da construção de conhecimentos, estabelecendo uma relação de interioridade com o conteúdo.

1.3. Trajeto Casa-Escola

As próximas aulas estão relacionadas à temática “Trajeto Casa-Escola” desenvolvidas pela professora-pesquisadora Mônica. Ocorreram nos dias 18/03/03 e 28/03/03, ambas com duração de duas horas e com a participação da professora-tutora Maria Sílvia.

Na primeira aula (18/03/03), Mônica iniciou sua fala apresentando a atividade através de um diálogo com os alunos. Solicitou que representassem, em uma folha de papel sulfite A4, o trajeto que fazem de suas casas até a escola.

Surgiram dúvidas, como veremos a seguir, a professora reformulou algumas vezes sua proposta e, após quinze minutos aproximadamente, começaram a desenhar seus mapas de criança²⁹.

Durante toda a atividade Mônica caminhava pela sala, atendia os alunos que a chamavam às carteiras; estes também caminhavam atrás dela fazendo perguntas e mostrando suas representações. Maria Sílvia em alguns momentos levantava-se também, observava os desenhos e conversava com os alunos.

A aula transcorreu durante a primeira parte do período da manhã, antes do intervalo, e os alunos estavam posicionados da maneira já costumeiramente adotada pela professora, isto é, a forma de ‘U’. Isso possibilitou uma troca de idéias entre eles e uma observação no desenho do colega, ressaltada também pela professora. No final, os alunos entregaram os desenhos, mas não foram problematizados porque Mônica considerou necessário realizar mais uma aula enfocando esta atividade.

TRECHOS DE DESTAQUE DO REGISTRO:

²⁹ De acordo com Almeida (2004, p.11), são denominados *mapas das crianças* as representações espaciais gráficas que trazem elementos do pensamento infantil e que se diferem dos *mapas convencionais* uma vez que estes últimos são representações cartográficas que conservam relações precisas com a superfície da Terra (Muito embora haja pontos de intersecção entre essas duas formas de representação).

7:25h. (Mônica) Fala para os alunos fazerem de conta que aconteceu algum problema com eles e ela teria de levá-los até suas casas, e que era para eles desenharem coisas que fizessem com que ela conseguisse chegar às casas. Conversam um pouco e Mônica fala que é melhor eles fingirem que ela tem que ir buscá-los em suas casas. Um aluno fala para ela que ela sabe onde eles moram. Mônica explica que só sabendo o endereço é mais difícil, que quer que eles dêem alguma dica para que qualquer pessoa possa chegar lá.

...

Alguns alunos perguntam se é para desenhar o trajeto casa-escola ou escola-casa e outra aluna pergunta se é para desenhar a escola. Mônica pergunta para ela se não é para a escola que ela vem todo dia. Ela diz que é, mas que não vai caber.

Mônica diz que é para desenhar o caminho da casa para a escola.

Aqui nota-se que, na medida em que Mônica foi sendo surpreendida com as respostas das crianças, ela teve que redimensionar sua proposta, ou, como diz Fontana (1995, p.124) ela reformulou sua *estratégia de mediação*. Então, ao invés de solicitar que imaginassem que ela teria que levá-los até suas casas, uma vez que os alunos colocaram que ela conhecia o caminho, Mônica chegou à proposta final de que eles teriam que desenhar um trajeto para que *qualquer pessoa* conseguisse interpretá-lo.

O fato de os alunos terem feito essa colocação, demonstra aquilo que Fontana (1995, p. 128) chama de *vivência experimental*, que é entendida como uma atuação sobre a realidade para conhecê-la. No entanto, os alunos não conseguiam compreender qual o objetivo daquela atividade, já que sua professora sabia onde todos moravam. Isso revela o cuidado necessário no planejamento das atividades, de modo que seja significativa para as crianças.

Uma dúvida que ficou foi em relação ao trajeto ser da escola para casa ou da casa para a escola. Apesar de Mônica dizer que queria o trajeto da casa para a escola, ficou subentendida a possibilidade de representação do caminho inverso, no momento em que ela diz que iria levá-los até suas casas, ou buscá-los lá, o que supõe que partiria da escola. Essa dúvida foi esclarecida quando a professora definiu que queria o caminho da casa para a escola, mas no sentido de padronizar as produções dos alunos, e não de discutir com eles a questão de que, embora aparentemente poderia não haver diferença entre os dois percursos, a inversão do trajeto implica uma outra seqüência de objetos e assim, outro ponto de vista por parte do observador. No entanto, esse aspecto não foi levantado por nenhum aluno ou colocado pela professora.

Mônica vai à frente e coloca para a classe uma dúvida de uma aluna. Fala que ela mora na Vila Olinda (outra aluna lembra que é 'Jardim' Olinda) e fala que é muito longe e que não vai dar para representar todos os quarteirões. Mônica diz que é para ela representar pontos marcantes, que indiquem.

...

A aluna que estava em dúvida fala com Mônica e encontra uma saída: vai desenhar sua casa, o velório e a escola.

...

Alguns alunos já pedem outra folha.

...

Uma aluna acha melhor apagar porque não coube na folha e Mônica pergunta para ela se ela não encontra um jeito melhor de representar.

...

8:38h. Uma aluna vem me perguntar se tinha problema representar o cemitério pequeno, mesmo sabendo que ele é grande. Disse para ela representar do jeito que ela achasse melhor.

Todos estes trechos revelam a dificuldade encontrada pelos alunos em relação à redução proporcional dos objetos que envolve a noção de escala. No primeiro trecho, a aluna apresenta dúvida e preocupação em relação à escala, pois não conseguia compreender como representar um caminho longo, numa folha pequena. Mônica, entretanto, não dá uma resposta referente a essa questão, mas volta o foco para os pontos de referência - os mais 'marcantes', transmitindo, assim, o caráter seletivo dos mapas. Nos trechos seguintes é possível perceber que muitos alunos utilizaram mais de uma folha de papel para representar, e Mônica, propositadamente, permitiu que isso ocorresse para que fosse problematizado na aula seguinte. No momento em que a aluna disse que encontrou uma saída para sua representação e optou por desenhar sua casa, o velório e a escola, ficou clara a importância da atitude de Mônica de deixar em aberto para que a aluna representasse do jeito que considerasse melhor, pois esta, ao colocar elementos relevantes de seu cotidiano na atividade, implicitamente está compreendendo o caráter seletivo de informações que os mapas apresentam.

Quando Edwards (1997, p. 64) afirma que a construção de conhecimentos se dá mediante às atividades de questionamento que o sujeito faz de seu mundo a partir de uma síntese particular de conhecimentos prévios articulados, significa dizer que o fato de as crianças poderem representar a seu modo os trajetos, além de possibilitar uma evolução intelectual resultante do aprimoramento consecutivo dos desenhos, indica também uma abertura para a inserção de seu mundo, valorizando, portanto, o Lugar de experiência desse aluno e, assim, promovendo uma construção

de conhecimentos por ele no qual a atividade torna-se significativa e apreendida numa relação de interioridade.

Mônica fala para a classe que tem gente que já terminou e pede para estes mostrarem para o colega ao lado para ver se ele entende.

...

Mônica diz que está vendo um monte de desenhos e faz a mesma pergunta: 'Onde é sua casa?' Fala que tem gente que faz legenda, que precisa identificar nela. Uns alunos falam que escreveram 'minha casa'. Uma aluna diz que o da colega está errado porque ela não representou o campo de futebol. Mônica pede para ela colocar, porque se for um menino que quiser ir na casa dela vai chegar muito mais fácil.

...

(Um aluno) já terminou seu trajeto e vem me mostrar uns gibis, pedi para ele me mostrar seu trajeto. Ele mostra e a aluna ao seu lado diz que ele não fez legenda. Eu disse que não tinha problema porque dava para identificar e que podia fazer do jeito que ele achasse melhor.

A professora enfatizou que queria uma troca de desenhos, caracterizando um modo bastante interessante para que houvesse um intercâmbio de informações entre os pares, assim como uma comparação entre os trajetos no sentido de que pudessem interpretá-los e ver se compreendiam o trabalho do colega. Uma dinâmica vantajosa, pois possibilitou uma troca de conhecimentos e uma maior inter-relação aluno-aluno. Edwards (1997, p. 50) denominou esse tipo de situação de 'relação de ajuda':

As crianças não só fazem piadas, riem, conversam sobre seus interesses e preocupações mais diversas, como também se ajudam com o trabalho escolar. [...] É uma ajuda gratuita, não há nenhuma prescrição nem exigência de fazê-lo, não há prêmio nem castigo. [...] Os alunos costumam corrigir o trabalho de seus colegas quando consideram que têm um erro, ou *ensiná-los* quando acreditam que estes precisam de ajuda.

Em seguida, observamos a necessidade que apareceu nas crianças em criar uma legenda. Eles sabem da importância da legenda, mas ainda não sabem como confeccioná-la corretamente, compreendendo seu sentido de traduzir os símbolos. Mônica não problematizou mais pormenorizadamente esta questão, apenas indicou que precisavam identificar os elementos nela.

No caso do aluno que não colocou legenda em seu trajeto e, no entanto, foi possível interpretá-lo, lembra uma afirmação da Profa. Dra. Maria Helena Simielli (USP) em sua oficina pedagógica realizada durante o "I Simpósio Ibero Americano

de Cartografia para Criança”³⁰, cujo título era: “*Representação do Espaço Geográfico e Alfabetização Cartográfica*”. Nessa oficina ela enfatizou que nunca se deve ensinar aos alunos a ter que ler a legenda para compreender o que está no mapa. É importante “bater o olho” e conseguir compreender a representação gráfica, pois a legenda é apenas um complemento.

Já a última parte do segundo trecho transcrito acima, sobre a aluna não ter desenhado o campo de futebol, apresenta mais uma situação de troca entre os pares à medida que a aluna alega que o desenho da colega estava ‘errado’. Porém, Mônica realizou uma intervenção influenciando na opção da aluna de desenhar ou não o campo, justificando que ficaria mais fácil para um garoto interpretá-lo. Se, por um lado, acabou induzindo a escolha da aluna, inibindo, portanto, sua interpretação subjetiva do espaço, por outro reforçou a importância de representar alguns pontos de referência que teriam papel fundamental na interpretação do trajeto pelo leitor.

Uma aluna vem falar com Mônica que não vai desenhar da casa para a escola, mas da escola para a casa. Maria Sílvia pergunta para ela o por quê, e ela explica que não saberia desenhar o pontilhão subindo, só descendo.

...

Um aluno que no começo da aula disse que ia fazer um retorno, agora diz que não vai fazer porque é difícil.

Esses trechos são interessantes, pois demonstram a percepção do espaço pelas crianças, e o modo como o subjetivo e as sensações influenciam nesta percepção e no exercício de raciocínio que a representação do espaço exige. Pois ‘descer’ o pontilhão implica menos esforços que ‘subir’, mostrando que a experiência concreta influencia de forma sensorial na representação do espaço. A aluna, ao chegar à conclusão de que é melhor representar seu trajeto da escola para casa, ao invés da casa para a escola, já que neste percurso ela *desce* o pontilhão e, portanto, torna-se mais fácil, revela também a dificuldade referente à iniciação cartográfica, uma vez que a idéia de visão vertical não foi completamente abstraída pela aluna.

Esse episódio ilustra a afirmação de Pillar (1996, p.22) ao dizer que quando se aborda o que a criança pensa a respeito do desenho (pontilhão, por exemplo),

³⁰ Este simpósio foi promovido pela Sociedade Brasileira de Geografia – SBC, Universidade Federal Fluminense – UFF e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no período de 07 a 10 de agosto de 2002, no qual participei como palestrante.

são abordados, além dos aspectos gráficos do desenho, os construtivos, ou seja, a busca de significação e o trabalho conceitual da criança ao se apropriar dessa linguagem.

Já o garoto, por sua vez, deixou de desenhar um elemento que considerava importante para a compreensão de seu trajeto - o retorno - por considerá-lo difícil de desenhar. Em outras palavras, as crianças deixam de colocar o que não sabem ou não conseguem representar, ou então, buscam outras alternativas que lhe pareçam mais fáceis na hora da representação - o que não deixa de ser uma construção de conhecimento por elas.

Assim, é possível perceber que as formas visuais implicam também o sentimento e a sensação do esforço e pressupõem interpretação. Conforme exemplifica Pillar (1996, p.35): “O entendimento do espaço que devemos à visão e ao tato nunca poderia ser desenvolvido, em todo seu pormenor e definição, por um conhecimento discursivo de geometria”.



No dia 23/03/03 a professora-pesquisadora Mônica deu continuidade à aula anterior, trabalhando ainda com o tema “Trajeto Casa-Escola”:

Nesta aula, a professora separou os alunos em duplas e distribuiu para cada um seus trajetos feitos na última aula. Estimulou a troca de trajetos e a conversa entre eles, solicitando que cada um fizesse observações e comentários sobre o trajeto do outro. Para tanto, distribuiu também para cada um uma ‘folhinha de linguagem’, ou seja, uma pequena folha de papel com linhas para que pudessem transcrever suas observações acerca do trajeto do outro em forma de perguntas e respostas, como se fosse um bilhete.

Discutiu também com eles mais questões sobre os elementos do mapa e outros elementos que deveriam aparecer na representação, como a legenda, pontos de referência e escala, por meio de algumas regras que impôs: não seria permitida a utilização de mais de duas folhas de papel sulfite A4 para representarem o trajeto; deveriam inserir mais referenciais e deveriam criar símbolos para a legenda.

Durante a aula, Mônica ficava passando pelas duplas e fazia questões. Os alunos caminhavam até ela para tirar dúvidas ou pedir mais folhas. Maria Sílvia conversava com os alunos fazendo problematizações em cima de seus trajetos ou perguntas e, em seguida, fazia suas anotações.

Depois de discutir e estabelecer as perguntas para o colega, os alunos, em sua maioria, sentiram necessidade de elaborar um segundo trajeto. Essa atividade ocorreu na primeira parte do período, porém, após o intervalo, ainda tinha alguns alunos que não haviam terminado seu trajeto. Mônica permitiu que terminassem com calma e, aproximadamente 10:30h., todos já tinham entregado os trabalhos e começaram então a ler livros e gibis ou pegaram o caderno de desenho.

TRECHOS DE DESTAQUE DO REGISTRO:

Começa a escrever na lousa o que iria no desenho. Explica sobre a legenda e pergunta o que vai nela. Respondem que é cor, tamanho, forma... Fala que não vão escrever no desenho e pergunta o que vão usar sem ser a escrita. Os alunos falam 'formas' e 'cores', e um aluno diz que é preciso 'criar símbolos'. Mônica escreve 'criar símbolos' na lousa e lembra que não vão escrever no desenho. Uma aluna diz que assim ela vai ter que fazer outro!

...

Pergunta o que eles faziam ano passado para entender o mapa, e eles começam a falar que liam as legendas, até que um aluno diz que passava o dedo. Mônica diz que é para passarem o dedo no caminho do colega.

Mônica problematizou a questão da legenda através de uma discussão oral com os alunos que, por sua vez, foram buscando lembrar o que já viram sobre esse assunto. O interessante é que ela foi direcionando um caminho de questões que culminou quando partiu do aluno a idéia de 'criar símbolos' para a legenda. A fala deste aluno revela o grande valor dos sistemas simbólicos enquanto instrumentos da atividade cognitiva que possibilitam ao sujeito explicar o real, representando-o para si mesmo (PILLAR, 1996, p.35). Mas, de onde o aluno tirou essa idéia? Foi um conhecimento criado por ele? Edwards (1997, p. 59) justifica esse acontecimento, tão presente nas práticas:

O sujeito conhece seu mundo através das questões que ele formula, e estas são possíveis pelos conhecimentos prévios, [...] um processo

eminentemente social, que se faz sempre com os *outros*, e que formam o mundo para o sujeito.

Em outras palavras, o aluno possui certos conhecimentos prévios àqueles ensinados na escola, trazidos de seu mundo social, de sua vida e experiências cotidianas. Nesse caso, o aluno possivelmente já tinha estabelecido contato com outros materiais nos quais identificou uma simbologia, como, por exemplo, o Atlas Municipal Escolar, bastante manuseado pelos alunos. No momento que a professora problematizou questões sobre o determinado assunto, o aluno imediatamente buscou no 'arquivo' de seus conhecimentos prévios uma relação com o transmitido, estabelecendo uma sistematização. O que Edwards (1997, p. 68) ressalta, entretanto, é o fato de que, infelizmente, "por força da legitimidade dos conteúdos acadêmicos transmitidos, se torna difícil, tanto a professores como a alunos, identificar como conhecimento válido seus próprios conhecimentos marginais".

Quanto ao segundo trecho, foi possível identificar a questão do tato como uma sensação fundamental no sentido de que favorece uma percepção do trajeto mais eficaz, pois, no momento em que o aluno 'passa o dedo' sobre o caminho, ele une a percepção visual com a sensorial, fortalecendo sua apreensão e interpretação da realidade.

M: Mas tem mais uma regra: vocês vão poder usar, no máximo, duas folhas!
Todos soltam um "AAHHHHH!!!!", outros falam que não vai dar, que é difícil.

...

Muitos alunos vão até Mônica fazer perguntas e ela vai respondendo, colocando mais questões e unindo as folhas com fita adesiva quando necessário. Havia uma menina que tinha desenhado seu primeiro trajeto em sete folhas de papel A4, e agora sentia muita dificuldade de representar em, no máximo, duas folhas, então Mônica permitiu que ela desenhasse em três.

...

Observei outros desenhos e os alunos me falavam que tiveram que diminuir os quarteirões.

Aqui estão retratadas novamente questões referentes à escala. A professora lançou mão de um artifício bastante interessante ao estabelecer regras a serem respeitadas, como em um jogo. E, ao impor um limite no uso de folhas, forçou o aluno a aperfeiçoar a redução proporcional dos objetos, trabalhando com a noção de escala, mas sem falar em *escala* propriamente dita.

No entanto, Mônica se mostrou flexível em relação às regras de acordo com as dificuldades dos alunos, mesmo porque, no caso da aluna que antes utilizou sete folhas e agora teria que representar em três, já significaria uma evolução. A finalidade da atividade quanto à inserção da noção de escala ia aparecendo no momento em que se podia observar que os alunos diziam que tiveram que diminuir os quarteirões. Nesta perspectiva, a tentativa de solucionar o problema faz parte do processo de construção do conhecimento e dá indícios sobre o tipo de relações que a criança está estabelecendo com o objeto.

Assim, ao desenhar, a criança inter-relaciona seu conhecimento objetivo com seu conhecimento imaginativo. E, quando se apropria das convenções do desenho, aprimora também o sistema de representação gráfica (PILLAR, 1996, p.51).

Estão em duplas e Mônica diz que estão em dupla para ajudar o colega e fala que primeiro é para conversar e discutir, para depois começar. Um aluno diz que tinha visto que seu colega esqueceu uma rua, Mônica diz que muitos esqueceram e que não colocaram também a avenida, ou não diferenciaram o que era rua e avenida e que agora era para prestar mais atenção nisso.

...

Mônica vai à frente e fala que muitos não estão entendendo o que é para ser feito e pergunta o que é para fazer. Alguns respondem que é para escrever os erros. Mônica diz que não é erro, porque nem ela tinha falado se os trajetos estavam certos ou errados, mas sim, é para dar sugestões para melhorar o trajeto do colega. Diz que é para ouvir o que o colega colocou, porque a função do outro é ajudar; Ajudar a ver o que o outro não viu.

...

Vai a um grupo e pergunta para uma aluna se ela acha que a colega mora perto ou longe, mas não escutei sua resposta. Pergunta para outro aluno se mora perto ou longe e ele diz que mais ou menos. Mônica continua conversando com eles e depois vai passando em outros grupos fazendo questões. Começa a distribuir folhas para os próximos trajetos porque a maioria já fez questões.

Muito embora a troca entre os pares fosse comum nas aulas de Mônica, nessa aula ela reforçou esse intercâmbio e ressaltou o que queria que eles prestassem mais atenção, dando exemplos. Transmitiu valores ao atentar aos alunos que não deveriam indicar os erros, mas sim, ajudar o próximo a melhorar. Por traz desta atitude novamente identificamos aquilo que Edwards chama de 'relação de ajuda', já comentada na análise da aula anterior. Importante destacar também o modo como a professora se mostra engajada com a atividade e preocupada com o aprendizado dos alunos, pois ia de dupla em dupla problematizando os desenhos, de maneira que o conhecimento situacional fosse inserido.

9:16h. A aluna volta com a dúvida sobre o pontilhão. Mônica pergunta como ela o vê, e pede para ela desenhar como ela o vê.

...

Perguntei para a aluna do pontilhão se ela tinha desenhado agora da escola para casa ou da casa para escola, isto é, 'descendo' ou 'subindo' e ela me respondeu que desenhou descendo e subindo.

Desde a aula passada esta aluna demonstrou dificuldade em representar o pontilhão por onde passava todo dia para ir e voltar da escola. Na aula anterior, ela buscou uma saída representando o trajeto da escola para casa do que da casa para a escola como lhe fora solicitado, alegando que seria mais fácil desenhar o pontilhão quando o descia. Isto significa dizer que a representação gráfica do espaço guarda uma certa defasagem em relação à ação da criança sobre o espaço real. O desenho é uma forma de representação que supõe a construção de uma imagem bem distinta da percepção. O que é desenhado não é, portanto, a reprodução da imagem percebida visualmente, nem a imagem mental que a criança tem do objeto. Consiste, sim, na construção gráfica que dá indícios do tipo de estruturação simbólica que a criança tem naquele momento. O fato de a criança representar o espaço de modo topológico não quer dizer que ela o vivencie da mesma forma, pois há uma discrepância entre a percepção do espaço e a sua representação gráfica no desenho (PILLAR, 1996, p.49).

No entanto, nesta aula, após refletir sobre o que a professora teria lhe falado (representar como ela o vê), a aluna conseguiu perceber que deveria desenhá-lo olhando de cima, ou seja, apenas uma reta sem inclinação, pois havia finalmente compreendido que, ao desenhar o pontilhão desta forma, o representava descendo e subindo.

Maria Sílvia pede para ler as perguntas das folhinhas de uma dupla perto de nós e começa a discutir com as alunas. Pergunta para uma aluna por que ela fez quarteirões de tamanhos diferentes. Ela responde que o maior é a fábrica de balas. A professora-tutora diz que a colega perguntou por que ela não tinha desenhados os portões, e pergunta se ela estava vendo quando desenhou, se ela via de frente. Ela não conseguia responder, ficando em silêncio pensativa, até que um aluno da outra dupla próxima fala: "Fabiana, você estava vendo de cima!"

Maria Sílvia diz que gostou das perguntas e que elas estavam percebendo questões referentes à legenda, tamanho e explica que existem mesmo quarteirões de tamanhos diferentes.

...

Uma aluna diz que no ralo do banheiro de sua casa cheira tempero por causa da fábrica de temperos. Mônica pergunta o que está acontecendo para vir esse cheiro. Um aluno diz que é esgoto. Outra fala: “Mas eles jogam nas ruas!”

M: Mas se jogam nas ruas, entra onde?

Alguns alunos falam baixinho: “No bueiro?”

A aluna diz que, pelo menos, espanta as baratas. Uma aluna diz que na sua casa cheira café e bala, Maria Sílvia diz em sua casa cheira gasolina.

...

Uma aluna quer saber como escreve terreno ‘baldio’ e Mônica pede para ela olhar no dicionário, mas ela fala que não quer, que está com preguiça e que é só a Mônica falar, mas ela não fala.

No primeiro trecho podemos perceber vários acontecimentos: primeiramente, o papel do professor-tutor nas aulas. Além de preparar e fundamentar as atividades juntamente com as professoras-pesquisadoras, durante as práticas assumem a função de observadores podendo também realizar intervenções, que são necessárias para sua análise da situação escolar. Neste caso, Maria Sílvia estabeleceu um diálogo muito rico com as alunas, pois problematizou as perguntas produzidas nas folhinhas de linguagem e os trajetos em si, possibilitando ainda a participação de outro aluno que estava prestando atenção na discussão. Foi possível perceber que os alunos compreenderam a atividade, tanto na produção do trajeto (pois, mesmo Fabiana não ter conseguido explicar para Maria Sílvia o que havia pensado na hora da representação, ela tinha de fato representado corretamente, ou seja, vendo de cima), quanto na elaboração das perguntas. Outro fato que reforçou a ‘relação de ajuda’ (EDWARDS, 1997, p. 50) entre os alunos e a troca entre os pares apareceu no momento em que o outro aluno, de outra dupla, interessado na discussão, auxiliou a colega lembrando-a que a resposta que ela deveria dar para a professora-tutora seria que ela desenhou olhando de cima, o que demonstrou também um entendimento de sua parte acerca dos pontos de vista.

O segundo e terceiro trechos merecem uma atenção especial no que se refere à maneira como Mônica conduzia suas aulas, ao modo como percebia, trabalhava e problematizava as colocações das crianças, não as deixando ‘de lado’. Essa atitude ficou clara quando a aluna fez um comentário que não tinha relação com a atividade – falou do odor de temperos que provinha do bueiro. Mesmo assim, a partir do emprego dessa informação, a professora abriu outras questões, como o problema do esgoto, do escoamento do resíduo pelos bueiros e, dessa forma, possibilitou a participação e discussão por vários outros alunos, sobre outros

assuntos. Isso significa dizer que através de sua questão e de sua instrução verbal, a professora-pesquisadora estabeleceu um novo foco na *estrutura dinâmica da percepção* (FONTANA, 1995, p. 137), fazendo com que a atenção das crianças fosse reorganizada. A mesma autora ajuda a compreender melhor esses tipos de situações, na seguinte afirmação:

Rompendo com formas de uso da linguagem cristalizadas (inscritas numa formação discursiva específica, o discurso pedagógico), o professor revela em suas elaborações e reelaborações como foi aprendendo, com as crianças, a formular e selecionar suas estratégias de participação na interlocução e, também, como pesquisar na dinâmica da sala de aula, uma vez que suas reformulações acabam sendo fundamentais para manter a interlocução e para uma aproximação dos percursos das crianças.

Já o último trecho é interessante por retratar a forma que Mônica encontrou para despertar o sentimento de pesquisa em seus alunos, não lhes oferecendo respostas prontas, mas, ao contrário, fazendo-os investigar.



Passemos agora a analisar as aulas da professora-pesquisadora Adriana referentes ao “Trajeto Casa-Escola”. Essa temática foi desenvolvida pela professora em oito aulas, mas analisaremos com mais detalhes três delas, as quais foram consideradas principais³¹.

A primeira aula foi realizada no dia 11/03/03 e, pela primeira vez, Adriana solicitou aos alunos que elaborassem um desenho do trajeto que fazem para chegar de suas casas à escola.

³¹ Cabe lembrar que, destas oito aulas, apenas seis foram observadas e registradas, por motivos de adequação de horário entre a professora e os observadores. Portanto, para elucidar aquelas que não tiveram registro, foi lançada mão da narrativa da professora Adriana elaborada no primeiro semestre de 2003, intitulada: “Por entre ruas e avenidas percorridas nas aulas de Geografia”, além das conversas nas reuniões do Grupo Atlas às quintas-feiras.

Foi possível observar, em suas produções, que os alunos apresentaram muita dificuldade na representação do espaço, pois estavam ausentes a representação da malha urbana (quarteirões) e os elementos de um mapa (localização, proporção e ponto de vista). Muito embora tiverem desenhado em apenas uma folha de papel sulfite A4, muitas vezes o caminho entre a casa e a escola foi representado por uma única linha, representando uma rua, interligando-as.

É o que Goodnow (1977, p.133) chama de *desenvolvimento de equivalentes*, ou seja, o conhecimento de que uma coisa pode simbolizar outra e que as duas coisas podem significar o mesmo. Assim, o próprio desenho é considerado um equivalente, traduzidos pelas convenções que apresentam. No entanto, a aprendizagem de equivalentes é diferente da construção do conceito de mapa (ALMEIDA, 2004, p.28). Quando foi solicitado para as crianças desenharem seu trajeto, os primeiros desenhos se assemelharam mais com *gravuras* (rabiscos, desenhos amorfos) do que com *mapas*, o que pode ser explicado levando em consideração vários fatores, como a idade da criança e suas experiências de vida.

À luz do ocorrido, na semana seguinte Adriana sentiu necessidade de solicitar-lhes outro trajeto, mais aperfeiçoado desta vez. Para tanto, em uma aula anterior, pediu para que prestassem mais atenção em seus percursos. Foi-lhes também novamente recomendado que fizessem a representação indicando o percurso para alguém que não conhecesse e, nesta aula, puderam sentar em grupos de livre escolha, facilitando a troca entre eles.

Os alunos apresentaram uma evolução nos trajetos, pois vários completaram com mais casas e árvores. Também começaram a representar a malha viária, alguns pontos de referência, bem como alguns símbolos dentro do desenho (um sorvete na sorveteria e uma cruz na igreja). Surgiu o problema da escala, pois os alunos sentiram necessidade de emendar outra folha para que seu desenho pudesse ser 'completado'. A primeira folha a professora forneceu, porém, quando foram requisitar mais uma, ela convidou-os a tentarem representar utilizando apenas aquelas.

Entretanto, algumas lacunas permaneceram, porque os alunos ainda não se preocuparam com o ponto de vista e a proporção entre os objetos. Esse último fato pode ser ilustrado através das observações feitas pela professora:

Uma destas dúvidas que mais chamou minha atenção foi a do Wilton, pois dizia que as casas que desenhou estavam de 'ponta-cabeça'. Quando virei a folha e ele viu que as casas que estavam do outro lado também estavam do mesmo modo, ele entrou em conflito. Pedi a ele que discutisse com seus colegas. Ao final da aula, este aluno desenhou-as de outra forma, mas manteve o ponto de vista frontal.



1º trajeto casa-escola do aluno Wilton



2º trajeto casa-escola do aluno Wilton

Na tentativa de sanar essas questões, os alunos tiveram mais uma aula em que trabalharam com o trajeto casa-escola. Essa aula ocorreu no dia 25/03/03, teve duração de duas horas e meia, aproximadamente, e contou com a presença da professora-tutora Maria Sílvia.

Na primeira parte da aula, a professora-pesquisadora Adriana discutiu com os alunos sobre a função desta atividade que vinham realizando há algumas aulas, e pediu para que refletissem sobre o número de quarteirões que caminham até chegar à escola, as ruas por onde passam, assim como os pontos de referência que encontram.

Adriana agrupou-os de acordo com a proximidade de moradia, para que pudessem observar o trajeto do colega. Os alunos estavam bastante agitados, principalmente porque nos grupos tinha muitos participantes, o que comprometeu a presença da professora quando passava por estes e sua tentativa de discussão.

Ao final da aula, ela estabeleceu um diálogo com eles sobre o que produziram, o que conseguiram melhorar, o que acrescentaram, o que apagaram... Poucos alunos comentaram porque a maioria estava indisciplinada e ansiosa com a aula de Educação Física logo a seguir.

Quando retornaram, Adriana solicitou um exercício de costume com eles, de elaborarem um relatório individual sobre o que fizeram na aula, ao final de cada atividade.

TRECHOS DE DESTAQUE DO REGISTRO:

7:14h. Adriana ajuda os alunos a se sentarem, une as carteiras em duplas, avisa que vai fazer a chamada e, em seguida, começa a aula.

...

Começa explicando que vão continuar o trajeto casa-escola e que vai entregar os que já fizeram. Pergunta o porquê de fazer esse desenho, e um aluno fala que é para ter a nota, outra diz que é para saber chegar nessa casa. Adriana diz que é isso mesmo e fala que é esta a função, pois qualquer pessoa que vir esse desenho conseguirá chegar. Pergunta se qualquer um que vir conseguirá chegar e os alunos respondem que só se estiver bonito, outro diz 'caprichado'. Adriana pergunta se é só isso. Outro diz que tem que ter o número da casa e da rua.

Toda manhã Adriana tem essa atitude com os alunos, de ajudá-los a arrumar as carteiras em duplas. Fala que faz isso porque a sala é muito pequena e que, se os alunos ficassem dispostos em fileiras, não teria espaço de caminhar por entre eles. O significado que o elemento estruturante 'espaço' apresenta neste contexto, é o de causar nas crianças uma sensação de desconforto, que, por sua vez, aparece nos conhecimentos desenvolvidos. Edwards (1997, p. 31), em relação a este aspecto, aponta:

A disposição física da sala de aula contém uma mensagem implícita sobre as valorações das relações professor-aluno, e portanto, também da relação com o conhecimento. Analisar o espaço e seus usos é interpretar as práticas educativas também como um elemento simbólico que silenciosamente estrutura e dá sentido às múltiplas atividades que ocorrem em seu interior.

No segundo trecho, Adriana apresenta a atividade e fica clara sua preocupação em esclarecer para seus alunos o porquê de estar, por tantas aulas, trabalhando com o trajeto. É muito importante que professores sempre mostrem a função de determinadas atividades, para que se tornem mais significativas para os escolares. No entanto, quando os alunos respondem que a função dessa atividade é

somente para obterem nota, ou quando dizem que outras pessoas só conseguirão interpretar o trajeto se este estiver bem bonito e caprichado, Adriana imediatamente problematiza perguntando se é só isso. Logo em seguida, eles percebem que a função é de fazer com que qualquer pessoa consiga interpretar o trajeto e que, para tanto, era necessário aparecer outros elementos necessários, como o número da rua e da casa, e não somente a qualidade visual e artística do desenho.

Em outras palavras, o objetivo da atividade é abordar o desenho como uma situação problema que a criança teria que resolver em termos visuais. As deformações que ocorreram evidenciaram o desenvolvimento da criança na representação gráfica do espaço quanto às diferenciações e coordenações dos pontos de vista, às conservações das distâncias e das proporções, e à aquisição de sistemas de referências estáveis entre os objetos (PILLAR, 1996, p.49).

Adriana começa a falar sobre lojas que teriam perto da casa deles e explica que são pontos marcantes e que deviam ser colocados. Pergunta para uma aluna se tem uma loja perto da casa dela e ela diz que tem o 'Moveleiro' e a 'Ludival'. Adriana pergunta se ela tinha colocado no desenho e ela diz que não.

Então pede para colocar esses pontos e lembra que não é só loja, mas pode ser também, por exemplo, um campo, e pergunta como é que eles vão representar essas lojas. Um aluno diz que é representando esses lugares.

Nesta passagem, Adriana procurou problematizar mais a questão dos pontos de referência que deveriam aparecer nos trajetos. Através de um diálogo, foi lembrando os alunos de alguns pontos que teriam próximos de suas casas e que, no entanto, não foram representados. Dessa forma, ou seja, trazendo o cotidiano dos alunos para a sala de aula (os estabelecimentos comerciais, o campo de futebol, etc.), a professora conseguiu que a atividade fosse realizada com um maior interesse dos alunos, uma vez que aplicou e produziu com eles um conhecimento situacional. Para Edwards (1997, p. 23): "A forma de conhecimento situacional se define basicamente como um conhecimento construído em torno do que uma realidade é para um sujeito".

(Adriana) Fala que vão se juntar em grupos os que moram perto, porque vão ver o que o colega está desenhando e, como conhecem o lugar, vão saber se está faltando algum ponto ou não.

Começam a formar grupos, Adriana vai auxiliando, perguntando quem mora perto de quem. Conversam um pouco até todos os grupos estiverem formados.

Adriana começa a falar e ficam quietos. Diz que todos os grupos estão formados, e conta: "3, 2, 1..." e pede para discutirem no grupo, conversar com o colega para ver se ele consegue chegar em sua casa.

...

No grupo da minha frente percebo que eles não estão trocando os desenhos para interpretar o do colega. Cada um está concentrado no seu.

...

Adriana vai falar com aquele aluno que estava quieto e pergunta por que ele fez em mais de uma folha. Ele diz que não cabia. Pergunta como ia saber qual é sua casa, a escola, a 'Clara Freire' e a outra escola. O aluno ao lado comenta que ele não desenhou o postinho. Agora ele volta a desenhar.

...

Uma dificuldade que surge é a preocupação dos alunos quando comparam seus trajetos com o desenho do colega e percebem que está diferente, ficam com dúvidas.

Nestes trechos é possível perceber a questão da troca entre os pares. Num primeiro momento, Adriana procurou reforçar esse intercâmbio de informações sobre os trajetos alheios, agrupando-os por bairros, ou de acordo com a proximidade de suas casas. Apesar de ter enfatizado várias vezes que queria uma conversa entre eles, assim como a observação do desenho do outro, muitos alunos não realizaram essa troca, e ficaram concentrados em suas produções e aperfeiçoamentos de seus desenhos.

Entretanto, nos dois últimos trechos, pudemos notar que houve de fato a comparação por alguns alunos. Porém, duas conseqüências resultaram destas atitudes: uma satisfatória, como vimos no terceiro trecho, já que, graças à intervenção do colega, o aluno pôde completar sua representação com outros pontos de referência que havia esquecido. E uma menos satisfatória, ilustrada pelo último trecho, no qual os alunos depararam-se com um desenho do colega diferente do seu, ficando confusos. Adriana, no entanto, não esclareceu essa dúvida com eles, apenas reconheceu que não fora uma boa idéia agrupá-los dessa forma, principalmente pelo fato de os grupos terem ficado muito grandes, favorecendo a dispersão.

Adriana fala para a classe prestar atenção porque tem desenho que as árvores estão maiores que as casas.

...

Um aluno diz que não tem nada para ser 'consertado' em seu desenho. Adriana faz alguma perguntas para ele, sobre o que tem mais para lá, etc, e ele começa a desenhar.

...

Maria Sílvia anda pela classe observando os desenhos e faz comentários. Um aluno estava pintando o desenho anterior, Adriana lhe fala alguma coisa e ele parou. Faz um tempão que está quieto, não conversa com ninguém do grupo e não desenha. Fui perguntar para ele e ele disse que já havia terminado. Vi seu desenho e perguntei onde era a escola e sua casa, porque não estavam diferenciadas. Voltou a desenhar.

A professora a todo o momento lembrava a classe como queria a representação, ou atentava-os sobre alguns pontos em que os alunos faziam confusão. No primeiro trecho é retratado uma dessas intervenções, na qual Adriana atentou os alunos para a questão da proporção.

Já o segundo trecho, no qual o aluno deixa de colocar alguns elementos e objetos importantes do bairro, revela a lacuna de que, até então, o ensino escolar desses alunos não lhes havia oferecido oportunidades de um conhecimento sobre a disposição do bairro na cidade, sobre a delimitação administrativa e físico-territorial que o aluno vive ou que se situa a escola, afim de que pudessem construir uma representação espacial do espaço urbano de uma parte da cidade. Assim, a dissociação entre a escola e a realidade possibilita um saber alienado e alienante desse espaço (PAGANELLI, 2007, p.63).

Por outro lado, de acordo com Paganelli (2007, p.63), a seqüência do trajeto facilita o reconhecimento e as lembranças. Observadores familiarizados podem armazenar uma grande quantidade de imagens de pontos em seqüências. Por essa razão, quando Adriana questiona ao aluno: “O que tem mais pra lá?...” e este volta a desenhar, trouxe à tona a seqüência de seu espaço experimentado que tem em memória, fazendo-o completar o trajeto.

É possível perceber, então, como os alunos dependem de um incentivo, através de problematizações, para progredirem e produzirem.

7:40h. Pega o desenho de uma aluna que desenhou a escola, e explica que para ver a casa dela, tem que virar de ‘cabeça para baixo’, e pergunta como ela poderia resolver esse problema. A maioria diz que é para ela desenhar virada para cima, mas logo dispersam e discutem nos grupos que ruas são...

...

Em outro grupo dois alunos começam a rabiscar no desenho do outro e Adriana os separa. Continua passando nos grupos, de vez em quando chama a atenção e vem nos falar que tem aluno que não consegue trabalhar em grupo, que tem os que não fazem nada, mas que os referenciais já estão aparecendo.

Percebemos nos trechos transcritos acima, que o problema de comportamento é bastante comum nas aulas de Adriana. No primeiro caso, a questão da representação de vários pontos de vista é notável, bem como a

problematização muito oportuna da professora, como no caso do menino Wilton descrito na aula passada.

Em ambos os casos ficou evidente a dificuldade em relação ao domínio das relações espaciais projetivas e euclidianas destas crianças, pois os desenhos trouxeram, somente, as relações espaciais topológicas³². Apesar de estarem numa faixa etária na qual se pressupõe a equilíbrio das relações espaciais no nível das operações concretas (PAGANELLI, 2007, p.45), o que pôde ser observado foi o domínio somente das relações espaciais topológicas e, nesse caso, uma ausência no domínio, principalmente, das relações espaciais projetivas.



Representação do trajeto casa-escola da aluna Ana Paula, 10 anos.

Porém, quando a professora tentou repassar a dúvida da aluna para a classe, poucos prestaram atenção ou deram opiniões, e, mesmo estes, rapidamente voltaram a se dispersar. Devido a esses e outros fatos, Adriana afirmou que essa classe apresenta dificuldade em trabalhar em grupo por conta da dispersão. Também admitiu que é bastante difícil discutir com eles quando a atividade prática já foi iniciada, pois eles prestam atenção somente na discussão inicial que ela faz ao apresentar a atividade. Todavia, Adriana observou que mais referenciais estavam

³² Em linhas gerais, as relações espaciais *topológicas* envolvem as noções de vizinhança, ordem, separação e fechamento, sendo as primeiras a se constituírem em operações mentais em crianças. As relações espaciais *projetivas* envolvem a representação dos objetos uns em relação aos outros, em uma determinada perspectiva. Por último, as relações espaciais *euclidianas* têm base essencial na noção de distância, em que os objetos são relacionados a um sistema de referência estável (PAGANELLI, 2007, p.49).

aparecendo, ou seja, apesar destes contratemplos, os alunos conseguiram aprimorar seus desenhos.

8:40h. Estão mais quietos e Adriana fala para conversarem sobre a atividade. Pergunta o que conseguiram melhorar. Um diz que fez outro desenho porque o colega rabiscou no dele, outro diz que melhorou os carros, um diz que fez muitas casas, que pintou mais, que fez mais carros... Adriana pergunta para um aluno o que os colegas acharam de seu desenho e ele diz que não falaram nada. Ela pergunta se alguém viu, ele diz que não. Ela fala que era para ele ter trocado com os colegas. Pergunta para outro aluno e ele diz que fez mais ruas. Pergunta por que e ele diz que precisava. Pergunta se ele viu o desenho de alguém e ele disse que sim.

Ao observar a passagem acima descrita, percebemos que, nesta aula, a professora preocupou-se em retomar a atividade produzida, estabelecendo um diálogo final com os alunos. Isso é muito importante, porque a aula não ficou no esquecimento e os alunos puderam ver em que ponto falharam, o que poderiam ter modificado, enfim, compreenderam que a atividade realizada não fora em vão. Esta atitude também cooperou para a análise da professora, (uma vez que esta pôde perceber que muitos alunos não trocaram os trajetos, ou que coisas importantes foram adicionadas, como casas e ruas, que refletem, por sua vez, uma melhor transposição dos elementos do espaço. E que também outras coisas foram melhoradas, como os carros ou a pintura do desenho, no sentido estético da atividade), pois trouxe à tona acontecimentos que ela não saberia que ocorreram apenas observando os trajetos dos alunos.



Após estas três aulas, a professora Adriana passou a questionar-se sobre a continuidade das atividades e sobre as intervenções que deveria fazer, pois seu objetivo era que os alunos construíssem, a partir de suas hipóteses, o conceito de mapa, continuando ou mudando seus conhecimentos relativos à representação espacial.

Durante as reuniões do Grupo Atlas, Adriana pôde, juntamente com as professoras-tutoras de Geografia e de Sensoriamento Remoto, observar uma fotografia aérea dos arredores da escola. A partir de então, ela comparou com os

desenhos dos alunos e compreendeu que a dificuldade que os alunos tinham em reproduzir seus trajetos, devia-se também à complexidade do terreno e à falta de um padrão de arruamento por causa da intensa declividade. Por outro lado, ela mesma admitira não conhecer os arredores da escola, ficando surpresa com a irregularidade das ruas. Assim, pôde concluir que os alunos haviam produzido trajetos aparentemente confusos, mas que, na verdade, eram condizentes com os aspectos físicos daquela localidade.

Foi pensando nestes aspectos, que a professora resolveu mudar o rumo da atividade. Ao invés do trajeto casa-escola, os alunos elaborariam um *croqui*³³ dos arredores da escola. Para tanto, eles teriam que observar a fotografia aérea da região e, para complementar ainda mais, realizariam um passeio ao redor da escola.

Essa aula ocorreu no dia 01/04/03, teve duração de quatro horas, aproximadamente, sendo que foi interrompida pela aula de Educação Física e pelo intervalo, e que somente foram registradas as duas primeiras horas, relativas ao passeio. A professora-tutora Maria Sílvia também participou deste trabalho de campo.

Adriana propôs aos alunos um passeio ao redor da escola, para identificarem os pontos de referência e a paisagem como um todo. Passou as recomendações ainda em classe, exigindo uma atenção redobrada para tudo o que virem e sobre questões de conduta.

Durante o passeio, realizou várias paradas e muitas perguntas sobre os pontos de referência que iam encontrando, os números das ruas e avenidas, a declividade do terreno, os problemas ambientais, etc. Maria Sílvia também realizou várias intervenções acerca da paisagem. Os alunos estavam participativos e comportados, mas alguns só brincaram e não prestaram atenção. Gisele, a inspetora, também acompanhou-nos na caminhada para ajudar a olhar os alunos.

Em classe, Adriana perguntou para cada um o que tinha lhe chamado mais a atenção no passeio. A maioria fez observações sobre questões ambientais. Logo após a aula de Educação Física, a professora solicitou que fizessem um resumo por

³³ A palavra 'croqui' é usada no sentido de significar um esboço de uma figura ou desenho, no caso, feito a partir de uma fotografia aérea vertical.

escrito e um desenho do percurso. Nestes textos, já apareceram algumas observações sobre a escola estar embaixo enquanto eles estavam no posto de saúde (que fica acima), por exemplo, caracterizando uma percepção da irregularidade e do declive do terreno. Porém, ainda foram citados com mais ênfase a poluição do córrego e o lixo jogado nos terrenos próximos a seu leito.

Finalmente, Adriana solicitou-lhes, ainda, que escrevessem aquele relatório individual, como haviam combinado, sobre tudo o que aconteceu na aula.

TRECHOS DE DESTAQUE DO REGISTRO:

Adriana começa explicando a atividade e diz que precisam combinar algumas coisas. Avisa que a Gisele (inspetora) vai junto só para ajudar a olhá-los, mas sabe que não vão desobedecer. Fala que já conhecem o caminho, mas vai ser bom para os alunos conhecerem melhor alguns pontos que não conhecem.

...
Fala que é para olhar tudo o que virem: as construções, as lojas...

Esse diálogo inicial que Adriana sempre estabelece no começo da aula, antes da atividade prática em si, é fundamental porque é um dos momentos mais importantes em que os alunos prestam atenção. Quando a professora disse que iam ‘combinar’ algumas coisas, essa fala supõe um pacto, que, por sua vez, presume que deva ser respeitado. Portanto, ela desperta esse sentimento em seus alunos e, para ganhar confiança, logo em seguida afirma que sabe que não vão desobedecer. Isso apareceu na saída, pois eles se comportaram bem e foram bastante participativos.

A professora também reforçou a função deste trabalho de campo, mostrando que está relacionado com a atividade, quando enfatizou que queria que prestassem bastante atenção em ‘tudo o que virem’, nas lojas, construções, ou seja, questões que ela vinha levantando nas aulas de confecção do trajeto. Dessa forma, a atividade fica “amarrada” com as anteriores, num *continuum* (EDWARDS, 1997, p. 102) e o passeio não fica subentendido apenas como uma diversão, mas sim, como uma aula diferente.

Parada: Ad: O que é lá no fundo onde estão passando os carros?
Al: É a pista.

Ad: Alguém sabe o nome?
 Al: É a estrada que vai para 'Cordeiro'; É a que vai para São Paulo...
 Ad: Chama Washington Luiz.
 Vai perguntando o nome das avenidas.
 ...
 Parada: Ad: Dá para ver a escola?
 Al: Não
 Ad: Porque não dá para ver?
 Al: Porque a escola é numa descida.
 Ad: E nós estamos aonde?
 Al: Numa subida.
 Ad: Num lugar mais alto.
 ...
 Parada: Ad: Quando chove, a água lá do 'Clara Freire' vai para onde?
 Al: Esgoto
 Ad: Mas para onde escorre?
 Al: Lá para o córrego.
 Ad: Quando chove, como aqui é mais baixo, escorre e vai para o córrego.
 ...
 Passam por uma caixa d'água destampada e comentam sobre a dengue. Adriana fala que precisam falar para esse dono tampá-la, pois os alunos o conheciam.
 ...
 Ad: Por que cortaram o mato?
 Al: Para fazer uma horta, meu pai que carpiu.
 Um aluno joga uma esponja dentro do bueiro e Adriana lhe chama a atenção.
 Ad: Quem mora aqui perto? Quem joga esses lixos? São os moradores?
 Al: Só os do lado de cima.
 Ad: Incomoda?
 Al: Sim, porque traz aranha, rato...

No primeiro trecho, fica clara uma prática já ultrapassada da Geografia, quando esta era considerada a ciência de dar nomes aos lugares. É o que Lestegás (2000, p. 112) chama de *vulgata*, ou seja, nomear e localizar lugares. Em suas palavras: “Ela comporta obrigatoriamente a aprendizagem de uma nomenclatura e um vocabulário denominados de específicos. [...] quando não se utilizam para aprender, a raciocinar geograficamente, mas sim, para facilitar essa aquisição” (Tradução nossa).

Já Edwards (1997, p. 75) o caracterizaria como *conhecimento tópico*, pois esse conhecimento, cuja lógica é a identificação tópica, “[...] impele ao aluno a esquecer suas próprias elaborações, como condição para poder apreender essa lógica e dar a resposta correta”.

Todavia, o conhecimento dos nomes desta estrada e das ruas e avenidas estão intrínsecos ao Ensino do Lugar, e prova disso é quando os alunos colocaram que é uma estrada que “vai para Cordeiro” (Cordeirópolis/SP.), “vai para São Paulo”,

ou seja, provavelmente eles fizeram esta viagem, ou alguém próximo, seus parentes, etc., o que caracteriza uma experiência deste espaço imediato vivenciado.

Já no segundo e terceiro trechos, foi possível perceber que a professora problematizou a questão do relevo e da declividade bastante acentuada da região. Fez indagações a respeito da visualização da escola e do caminho que a chuva percorre quando cai. Através de suas perguntas, os alunos puderam perceber que a irregularidade do terreno influencia no escoamento da água da chuva, pois conseguiram identificar onde era mais alto e mais baixo, e essas informações apareceram depois em seus relatórios.

Nos dois últimos trechos, houve uma discussão acerca de questões ambientais. No entanto, apenas no primeiro Adriana propôs uma solução, ao pedir para os alunos falarem com o dono da caixa d'água. As suas próximas inferências, entretanto, apenas elucidaram a questão que 'saltava aos olhos', indagando quem cortou o mato, quem jogou o lixo... Todavia, não problematizou essa realidade, dotada de um potencial rico para discussão.

8:37h. Chegamos à escola, eles querem logo ir para a Educação Física.

Adriana começa a fazer algumas perguntas. Pergunta se tinha alguém que nunca tinha ido para aqueles lados. Vários levantaram as mãos. Pergunta o que puderam ver nesse trajeto. Eles respondem 'matos'; 'chácaras'; 'a escola um pouco só'.

Retomou a questão de que quando estavam no posto não dava para ver direito a escola porque estava mais baixo. E, quando estavam perto do córrego, também não dava para ver, mas é porque a escola estava mais no alto. Perguntou de novo sobre as bananeiras e fala que cada um vai falar na sua vez.

Uma aluna diz que é o rio e o bueiro cheio de lixo. As outras falam que foi o rio e outra fala 'rios'. Adriana pergunta se tinha mais rios ou se era só um córrego. Um aluno fala que tinha muita sujeira nos rios. A maioria fala 'rio' e 'lixo', alguns falam sobre o peixe que encontraram morto. Só metade da classe falou porque às 8:40h. bateu o sinal para a Educação Física.

Quando retornaram, Adriana pediu para que escrevessem o que viram. Alguns até desenharam pequenos trajetos na folhinha.

Essa parte final do registro possibilita perceber uma importante atitude da professora ao retomar o que viram, lançando mão de várias linguagens. Ela perguntou o que os alunos consideraram mais importante no passeio e ficou claro que, para a maioria, o que mais marcou foram os problemas ambientais. No entanto, não problematizou as falas dos alunos referentes a estas questões, primeiro porque eles estavam muito agitados por causa do passeio e porque faltava pouco tempo

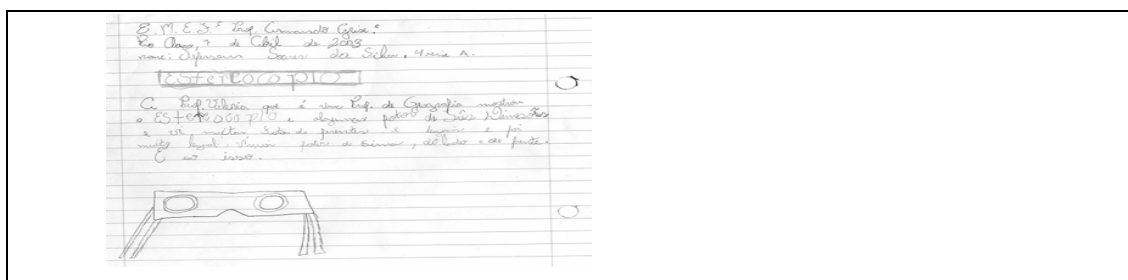
para acabar a aula. Em segundo lugar, Adriana já havia planejado solicitar por escrito também suas reflexões.

Em todo caso, a professora considerou que seus objetivos com a saída foram atingidos, uma vez que, nos relatórios dos alunos, ela conseguiu perceber que compreenderam a questão da declividade e tortuosidade do terreno. O passeio foi fundamental para apreender a complexidade do terreno, assim como interpretar os desenhos dos alunos, que, por sua vez, tinham mais claros os referenciais próximos e a forma dos quarteirões. Já os problemas ambientais que apareceram, não estavam englobados em seu planejamento e, portanto, não foram trabalhados com um maior aprofundamento.



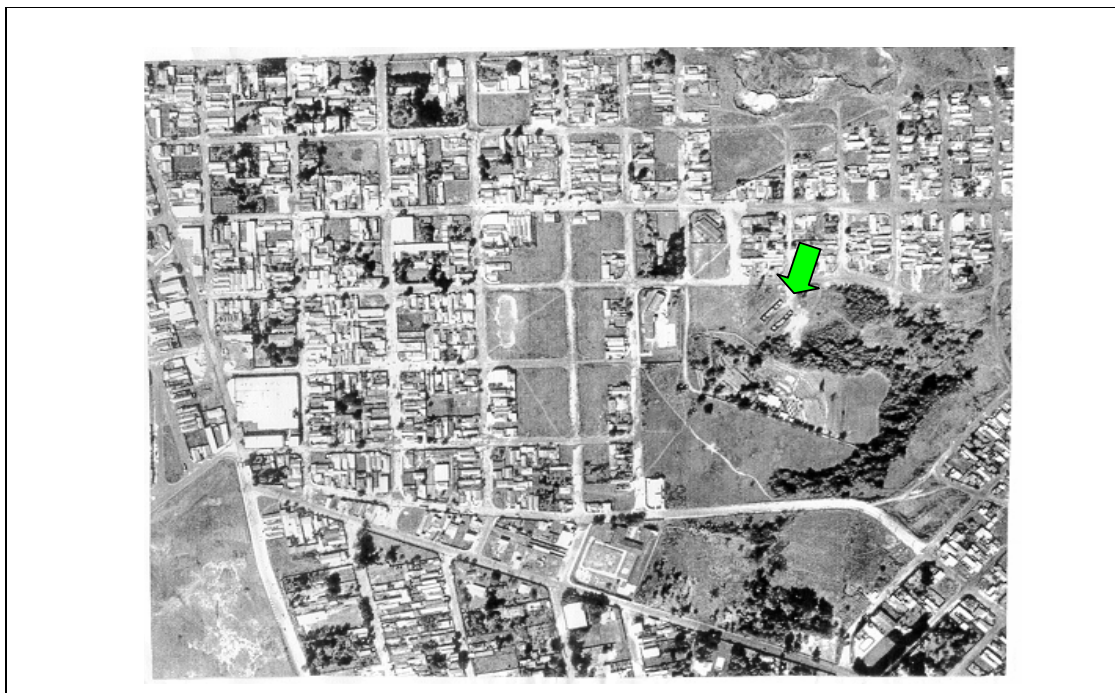
Com a finalidade de introduzir a fotografia aérea do entorno da escola e trabalhar na confecção de um *croqui* desta área, Adriana desenvolveu uma atividade que se desenrolou por quatro aulas.

Na primeira, a professora-pesquisadora e a professora-tutora de Sensoriamento Remoto, Valéria, levaram à sala alguns pares de estereoscópios, para que os alunos pudessem observar algumas imagens em três dimensões (3D). Valéria também realizou uma pequena apresentação sobre os estereoscópios, explicando como olhar através deles e como são tiradas as fotografias aéreas. Logo em seguida, fez uma comparação com o trajeto casa-escola, pedindo para que imaginassem, ao desenhar, que estivessem em um avião, como acontece nas fotografias aéreas. Os alunos formaram cinco grupos, pois tinham apenas cinco estereoscópios, e ficaram maravilhados com as imagens.




Relatório elaborado pelo aluno Jéferson, 10 anos, sobre a atividade com o estereoscópio: “A prof. Valéria que é uma prof. De Geografia mostrou o Estereoscópio e algumas fotos de três dimensões e vi muitas fotos diferentes e legais e foi muito legal. Vimos fotos de cima, de lado e de frente. É só isso.”

Após essa observação, Adriana Ihes apresentou um mosaico elaborado a partir da montagem de várias fotografias aéreas verticais do entorno da escola, e foi perguntando o que os alunos conseguiam identificar. Eles apontaram a rodovia Washington Luiz, o rio Corumbataí e outros pontos. No final da aula, a professora solicitou que escrevessem um relatório sobre o que haviam observado.



Fotografia aérea do bairro da escola. (Fonte: SEDEPLAMA – Rio Claro/SP.).

 Escola "Prof. Armando Grisi"

Na segunda aula, realizada no dia 09/04/03, os alunos iniciaram a produção do croqui propriamente dito. Antes disso, Adriana forneceu, para cada um, uma cópia reduzida daquele mosaico de fotografias da região da escola, para que pudessem observar mais aproximadamente, e com maior atenção. Também montou em sua mesa duas fotos aéreas dos arredores da escola, num enquadramento que possibilitasse a visualização através do estereoscópio, e foi chamando um a um para observá-lo. Os alunos ficaram encantados com a visão dos entornos da escola vistos de cima, e muitos comentaram que se sentiram como se estivessem em um avião sobrevoando a área.

Só então a professora passou os procedimentos da atividade com o croqui. Começou relembando e identificando com eles os pontos no xerox da fotografia.

Pedi para que passassem o dedo seguindo o trajeto que percorreram durante o passeio e, somente após essa observação e discussão oral, Adriana entregou-lhes uma folha de papel vegetal e solicitou que a colocasse por cima do xerox da foto, para que contornassem o caminho percorrido, identificando os pontos encontrados no percurso. Os alunos podiam escolher livremente o que gostariam de destacar.

Surgiu uma dúvida sobre a Igreja São Francisco que não aparecia na foto, mas que, no entanto, os alunos encontraram-na durante o passeio. Adriana lhes explicou que essa era uma construção mais recente, e que a foto foi tirada em 1995, quando a igreja ainda não havia sido construída, e por isso não apareceu. Este episódio desencadeou uma discussão bastante interessante sobre tempo e espaço.

Já no final da aula, Adriana indagou a um aluno como ele diferenciaria em seu croqui uma escola da outra. A classe estava em silêncio e Adriana repassou a questão para todos: *“Como que uma pessoa vai saber que nesse lugar é a creche, sem o uso da escrita do nome dela no croqui?”* Imediatamente um aluno respondeu: *“É só colocar um quadradinho embaixo, pintar da mesma cor dela e escrever ‘creche’*”. Esse foi um momento bastante interessante da aula, porque a professora fez com que partisse do aluno o conceito de legenda, caracterizando uma importante construção de conhecimento da parte dele. Ela fez na lousa como o aluno descreveu, explicou que aquilo se chamava ‘legenda’ e sugeriu que tentassem fazer uma legenda assim de todos os pontos que fossem destacando.

Temos aqui um exemplo de conhecimento situacional desenvolvido pela professora, pois nele,

O conhecimento é construído em torno do que uma realidade é para o sujeito, a qual chamamos de situação. [...] Ao sujeito aluno pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure sua posição ou ponto de vista em relação a ela. (EDWARDS, 1997, p. 23)

No entanto, essa questão da legenda foi propositadamente pouco discutida, pois Adriana tinha como intenção inicial deixá-los mais livres. Os alunos, por sua vez, apresentaram uma certa confusão na hora de desenhar sobre o papel vegetal, pois muitos desenharam vários detalhes, já outros esqueceram pontos importantes,

e as legendas que apareceram, na maioria das vezes, não estavam correspondentes ao desenho.

À luz disto, Adriana sentiu necessidade de mais algumas aulas para superarem estas dificuldades. Foram preciso mais duas aulas, sendo que a próxima a ser analisada, foi a penúltima.

Esta aula contou com a presença da professora-tutora Valéria, teve duração de uma hora e meia, e ocorreu no dia 16/04/03.

Adriana iniciou sua prática lembrando com eles o que tinha acontecido na aula passada e, a partir de então, discutiram o que era uma legenda e qual era sua utilidade, bem como a questão dos símbolos para identificar os lugares.

Os alunos foram questionando a respeito dos demais elementos que apareciam na foto, e complementaram que poderiam nomear as ruas e avenidas nos mapas. Alguns alunos deram como exemplo pintar cada rua de uma cor e indicar na legenda. Outro questionamento foi como representar os quarteirões e como representar as casas.

Adriana pensou em discutirem a legenda e seus símbolos em conjunto e, para isso, foi perguntando, os alunos foram dando sugestões e, quando necessário, faziam uma eleição para votarem no melhor símbolo, pois os que eles estavam criando eram diversos. Infelizmente, não conseguiram chegar a uma convenção, principalmente porque os alunos conversavam muito e todos queriam falar ao mesmo tempo. Como o consenso não foi possível, Adriana pediu para os alunos sentarem-se em duplas e criar um símbolo único com o colega.

Após essa discussão, os escolares sentiram necessidade de refazerem o croqui (ou o 'mapa', conforme a professora passou a denominá-lo). Porém, eles até se agruparam, mas cada um fez o seu mapa sozinho, sem discutir com o colega. O relatório da aluna Daniela descreveu esse processo:

Hoje quando eu cheguei na escola a professora entregou a nós a folhinha que nós fez dia 9 e a professora mandou nós dar uma olhadinha na folha pra ver se nós não esquecemos algumas coisas porque nós ficamos com algumas dúvidas. A Valéria também estava assistindo a aula então a professora Adriana falou pra nós fazer uma legenda para saber onde é as

ruas e a escola e a professora deu a idéia de fazer os símbolos para as pessoas saber a onde é as escolas as ruas. Foi boa a aula.

TRECHOS DE DESTAQUE DO REGISTRO:

10:00h. Retornamos do intervalo, Adriana pergunta se querem que coloquem uma musiquinha para relaxar. Relembra o que aconteceu na segunda-feira falando bem baixo para ficarem quietos. Pergunta o que fizeram semana passada, explica que usaram cores diferentes. Na segunda-feira viram que não era suficiente e que criaram símbolos. Como alguns não conseguiram desenhar o símbolo sobre as cores, achou necessário fazer outro. Disse que tinham combinado de pesquisar outros símbolos e fala que hoje vão criar juntos.

...

Adriana escreve na lousa o nome da escola e começam a falar "Oscália"... Adriana fala para colocarem o nome de todas as escolas. Pergunta se é "prof." Oscália, e pergunta onde poderia ter essa informação. Um aluno diz que tem no Atlas. Pega o Atlas e escreve.

No primeiro trecho, fica claro o modo de Adriana sempre iniciar a atividade fazendo um retrospecto sobre as aulas passadas, sobre o que realizaram, os resultados que tiveram, etc. Dessa forma, além de 'refrescar' a memória dos alunos, ela faz com que atividades passadas não fiquem no esquecimento. Nessa passagem, ainda é possível notar a maneira de controlar a classe que Adriana estabeleceu: primeiramente, ao perguntar amigavelmente se queriam ouvir uma musiquinha para relaxar e, logo em seguida, ao procurar manter um tom de voz bem baixo, fez com que os alunos ficassem mais silenciosos.

No segundo trecho, observamos o uso do Atlas pelos escolares, muitas vezes influenciado pelas solicitações ou indicações da professora. Nesse caso, no entanto, partiu do aluno a idéia de o Atlas ser um importante meio de pesquisa para estas questões.

Fala que muitos marcaram as casas dos alunos, mas quer apenas que marquem pontos em comum. Começam a citar a Ludival, o posto de gasolina, o Varejão, etc...

Faz quadradinhos do lado dos nomes e fala que o mesmo símbolo que fizer no quadradinho tem que aparecer no mapa. Diz que Micael fez uma ambulância toda linda para representar o posto de saúde, mas se tivesse vários postos ia ser difícil ficar desenhando. Então é para desenharem coisas fáceis e simples. Pede sugestões para criar o símbolo da escola. Começam a falar, Adriana pede para levantarem as mãos porque estão todos falando ao mesmo tempo. Eles falam: "lápiz; livro; caderno; menino; professor; lápis, borracha e régua..." Adriana diz que podem fazer o símbolo que quiser, mas vão escolher juntos. Éder fala para fazer 'lápiz, régua e borracha' e todos ficam falando em coro: "Não! Não! Não!"

...

Sempre chamando a atenção, às vezes falando bem baixinho, outras vezes falando mais alto quando realmente era necessário, Adriana ia controlando a conversa e ia explicando o que fazer. Pergunta para João Paulo que símbolo faria para o posto de saúde e ele respondeu que uma cruz. Aí ela pergunta: "Mas e para a Igreja?" Os outros alunos começam a dar outras idéias como 'bíblia'... Ela pergunta se não iriam confundir com 'livro', então eles sugerem outras coisas, como uma 'pomba branca', um 'livro com uma fitinha vermelha', uma 'igrejinha'.

Neste momento da aula, Adriana iniciou uma seleção dos elementos que comporiam o mapa, especificando que não era para desenhar as casas, mas sim, os pontos em comum. Também reforçou a idéia de que os símbolos que criassem na legenda, teriam que aparecer desenhados dentro do mapa no lugar correspondente, pois a maior dificuldade encontrada nos croquis foi referente a essa questão.

A professora observou também que não havia necessidade de desenharem símbolos complexos e com muitos detalhes, uma vez que os símbolos convencionais adotam uma representação mais simples, direta e objetiva.

Em seguida, notamos o desenrolar da atividade quando, alunos e professora discutiram juntos a escolha dos símbolos para representar cada ponto de seus mapas. Adriana foi problematizando as sugestões que os alunos foram dando, confrontando-as com a possibilidade de parecerem símbolos de outros lugares, como no caso da cruz poder representar tanto uma igreja, quanto um posto de saúde. Os alunos imediatamente perceberam essa possível ambigüidade, e começaram a sugerir outras saídas, muito entusiasmados. Quando a conversa era muita, Adriana novamente lançava mão do recurso de falar mais baixo para obter atenção, muito embora por vezes teve que ser mais enérgica com suas palavras. Ou então, direcionava um pergunta para um aluno especificamente e, assim, os demais paravam para escutá-lo.

Surge uma dúvida na hora de representar a chácara e as árvores perto do córrego. Adriana diz que não poderiam desenhar árvore como símbolo para os dois. Para representar a Ludival todos falam 'sofá'. Estão falando bastante, todos querem falar. No varejão começam a falar várias frutas ao mesmo tempo. Adriana chama a atenção mais alto e pede para pararem de falar e explica que uns estão participando e outros querem falar muito. Fala que tem sugestões muito boas aparecendo e que muitos estão ouvindo, pede para levantarem as mãos e ouvirem os colegas com respeito. Ficam mais quietos e continuam a falar.

...
Adriana pede para sentarem em duplas e junto com o colega criar símbolos iguais. Dois alunos ficam brincando de 'braço-de-ferro' e Adriana fala que ele não vai ter folhinha e diz que os que fizerem dois desenhos era para entregar depois os dois. Uns alunos juntam em três e Adriana fala para separar, que é dupla. Liga a música e aos poucos eles começam a se acalmar e a fazer.

...
José Diogo atrapalha seus colegas que estão fazendo e estes reclamam para Adriana. Ela o chama e começa a ajudá-lo com a atividade. Quando conversam um pouco ela pergunta se estão conseguindo ouvir a música.

Nestas três passagens, notamos problemas de comportamento dos alunos. Adriana utilizou-se de vários artifícios: ou chamava a atenção mais alto, ou colocava uma música para relaxar e, quando estavam mais agitados, ela perguntava se estavam conseguindo escutar a música. De fato, a idéia de criarem símbolos em conjunto foi muito estimulante para os alunos, que ficaram bastante empolgados e falavam sem parar, dando a impressão de desordem. No entanto, o que estava ocorrendo na verdade, era uma intensa participação dos alunos, e não o taxado 'ruído' ou 'caos' na sala de aula.

De acordo com Edwards (1997, p. 47): "A 'desordem' é um momento lúdico em que se combina a brincadeira com a seriedade, a agressividade com a doçura, e também faz parte do que se descreveu como *ruído* na sala de aula." Mas, como dessa forma não estava sendo possível chegar a um consenso de simbologia, Adriana desistiu da criação de símbolos em conjunto e partiu para o estabelecimento de uma simbologia única em duplas.

A relevância desta atividade está no que significa a criação de símbolos para as pessoas. Para Pillar (1996, p.35), os sistemas de símbolos são os instrumentos utilizados pelo Homem para compreender o seu meio e para adquirir conhecimento. Assim, o conhecimento não provém da percepção, mas da interpretação e da representação do sujeito. Logo, os sistemas simbólicos seriam os instrumentos da atividade cognitiva que possibilitam ao sujeito explicar o real, representando-o para si mesmo.

11:18h. Todos fazem, surgem as dúvidas e eles vão perguntando para Adriana, para a Valéria ou para mim. Adriana fala para a gente que eles estão muito agitados e que não deu para dar uma explicação boa no começo. Mas percebe que melhoraram bastante e elogia os progressos.

Essa passagem ilustrou bem a relação da professora com as observadoras. Toda aula ela conversava conosco, preocupada em esclarecer suas atitudes e

escolhas. Aqui ela reconheceu que a aula foi um pouco tumultuada, mas que houve um avanço na representação.

Na aula de conclusão deste segmento de atividade, as intervenções dos alunos foram mais individualizadas. Inicialmente a professora foi passando de carteira em carteira, mas depois os alunos começaram a dirigir-se para sua mesa, e ela foi conferindo com cada aluno a cor e o símbolo da legenda e a localização dos pontos de referência escolhidos.

Os alunos que foram entregando a atividade pegaram material de leitura disponível na classe e, assim, Adriana pôde dar continuidade ao atendimento individual dos alunos. A tutora também a auxiliou neste trabalho.

Adriana resumiu, em suas palavras, a finalização desta atividade:

Para acalmar os alunos utilizei uma música com sons da natureza, mas, mesmo assim, a aula ficou tumultuada. O tempo de duração desse segmento da atividade foi longo, mas o resultado foi muito positivo, pois todos os alunos, cada um no seu ritmo, conseguiram realizar a atividade.



1º croqui da aluna Ana Paula



2º croqui da aluna Ana Paula

1.4. Reflexões sobre essas práticas

Com finalidades muito semelhantes, as atividades propostas seguiram caminhos distintos, mas propiciaram aos alunos a aquisição de conhecimentos a respeito da representação do espaço. Vários elementos influenciaram para que cada professora tomasse rumos diferentes sobre a atividade do trajeto casa-escola, muito embora tenham tido o mesmo planejamento nas reuniões gerais do Grupo Atlas.

Além do contexto de cada sala de aula, já descrito anteriormente, um fator a considerar fundamental nos resultados das produções dos alunos, foi a diferença entre a topografia do terreno onde as duas escolas estavam inseridas e o conhecimento das professoras a esse respeito.

Os arredores da escola de Mônica não foram difíceis de representar, uma vez que os quarteirões apresentam o formato de ‘tabuleiro de xadrez’, assim como ruas pavimentadas e terreno com topografia plana. Já o entorno da escola da Adriana é mais complexo, com uma topografia movimentada, ruas de terra irregulares, subidas e descidas bastante íngremes, chácaras nas proximidades, enfim, vários fatores que dificultaram a representação.

Neste contexto, a proposta do passeio ao redor da escola revelou-se bastante adequada e permitiu que os alunos de Adriana avançassem, pois foi fundamental para compreender essa complexidade do terreno, assim como interpretar os desenhos dos alunos, que, por sua vez, tinham mais claros os referenciais próximos e a forma dos quarteirões. Nos textos, destacaram os problemas ambientais encontrados e os desenhos estavam mais claros e semelhantes.

Mônica não realizou um passeio em volta da escola, porém, obteve maior clareza nos trajetos quando uniu os alunos em duplas e reforçou a troca dos desenhos, enfatizando uma interpretação do aluno sobre a representação do colega na forma de perguntas escritas. No caso da professora Adriana, foi possível perceber que, embora ela tenha incentivado esta troca, nem todos os alunos obedeceram. Já Mônica reforçou mais e obteve melhores resultados, pois solicitou por escrito.

Importante notar o modo como ambas foram solucionando alguns pontos que iam ficando obscuros, bem como a maneira como elas foram redirecionando o rumo da atividade:

Ao perceber que os alunos lançaram mão de várias folhas para representar o trajeto, Mônica impôs algumas regras, limitando o número de folhas para a segunda representação. Também, para facilitar a perspectiva dos objetos vistos de cima, ela abordou em uma aula anterior, um exercício sobre pontos de vista. Adriana seguiu um caminho diferente, pois durante as próprias aulas já foi limitando o número de folhas para a representação, além de deixar que partisse do aluno a percepção do ponto de vista de cima. Por outro lado, ao agrupá-los por proximidade de moradia, percebeu que a atividade foi prejudicada, pois os grupos ficaram muito grandes, alguns alunos apresentavam momentos de aprendizagem defasados dos demais, e outros se confundiram, achando que os desenhos deveriam estar iguais, já que moravam no mesmo bairro. Tudo isso facilitou a dispersão e os desenhos não apresentaram muitas mudanças em relação aos anteriores. Em vista destas dificuldades, na aula seguinte, Adriana mudou totalmente o rumo da atividade, passando da representação do trajeto casa-escola, para a elaboração de um *croqui* dos arredores da escola.

Um fato curioso que aconteceu, e fez com que Mônica considerasse que os objetivos da atividade haviam sido atingidos, foi quando, em meio a um ‘ruído’ na sala de aula, dentro da atividade sobre o trajeto casa-escola, ela chamou a atenção de alguns alunos que passavam um bilhete entre eles. Porém, quando observou o bilhete, viu que eles tinham elaborado um mapa de um trajeto para uma sorveteria na qual iriam se encontrar após a aula!

Esse episódio representa a possibilidade de considerarmos o conhecimento como uma maneira de o sujeito, a partir da experiência, dar significado ao mundo ou dele apropriar-se (PILLAR, 1996, p.36). Além disso, observamos a forma de como Mônica e Adriana desenvolveram o tipo de conhecimento *situacional* (EDWARDS, 1997, p. 98) com seus alunos, uma vez que ambas lhes apresentaram uma *situação* próxima de suas realidades, levando o aluno a aprender na medida em que supuseram um problema a ser resolvido juntos. Isto significa dizer que o aluno ajudou a construir conhecimentos sobre Cartografia, uma vez que os alunos

trouxeram seu cotidiano para a atividade, transferindo o que aprenderam na escola para o seu mundo social, já que se tornaram significativos para eles.

Por outro lado, entretanto, poder-se-ia considerar a presença de um outro tipo de conhecimento, o *operacional*. Segundo Edwards (1997, p. 81), trata-se, por exemplo, de “usar as operações matemáticas no interior do sistema numérico, ou usar a definição das palavras homófonas, para classificá-las, no interior do universo das palavras.” Isto é, o ato de desenhar o trajeto, um após o outro, (principalmente no caso de Adriana, no qual essa prática se estendeu por várias aulas), poderia caracterizar-se por ser a aplicação de um conhecimento operacional, muito embora todo o contexto da atividade estivesse inserido dentro de uma construção de conhecimento situacional pelos escolares. Em outras palavras, a confecção propriamente dita do trajeto significaria, como Edwards exemplificou, a ‘definição das palavras homófonas’, enquanto que o significado de representar o trajeto pessoal do aluno, da sua casa para a sua escola, seria o ‘universo das palavras’.

Entretanto, essa seria uma análise reducionista do que significa o ato de desenhar para as crianças, uma vez que o olhar de cada uma está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias e interpretações, ou seja, o que se vê no desenho não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que lhes são significativos (PILLAR, 1996, p.36). À luz disto, cada trajeto se caracterizou como uma construção. E é essa construção do espaço e sua representação gráfica que implica uma reconstrução do espaço físico a partir das ações do sujeito que, por sua vez, nada mais são do que uma abstração, seguida de uma reflexão, e uma reorganização, no plano representativo, das informações extraídas do plano perceptivo (PILLAR, 1996, p.49). Implicam, portanto, diferentes relações espaço-tempo.

Importante salientar que, quando observamos que os objetivos foram alcançados, significa dizer que os alunos conseguiram construir conhecimentos acerca da representação do espaço, ou seja, se apropriaram de conteúdos que os fizeram capazes de interpretar, criar e ter consciência da importância dos mapas e seus elementos.

Adriana atingiu essa meta, como vimos nesse segmento, com o desenho do trajeto casa-escola e com a elaboração do croqui ao lançar mão da tecnologia da fotografia aérea que, por sua vez, possibilitou trabalhar com outro elemento

importante da cartografia: os símbolos. Mônica também trabalhou tal como Adriana, em relação ao aperfeiçoamento da legenda e elaboração de símbolos, bem como a realização de um passeio, porém, foram em aulas desvinculadas do trajeto casa-escola, a respeito dos *serviços públicos*.

Essa questão nos faz admitir quão complicado foi para realizar a seleção de um segmento de atividades, pois tanto Mônica como Adriana trabalhavam num *contínuum* (EDWARDS, 1997, p.102) em suas práticas. Isso quer dizer que suas aulas não eram desvinculadas umas das outras, pelo contrário, todas estabeleciam uma *continuidade* com a anterior e, assim, iam inserindo novos conteúdos correlacionados de modo a constituírem uma não-ruptura com o conhecimento.

É possível ilustrar esta realidade a partir da observação de como Mônica dava *continuidade* no tempo, sempre procurando ‘amarrar’ a atividade com outra passada. E como ela dava *contigüidade* no espaço, posicionando os alunos diferentemente das ultrapassadas e tradicionais fileiras, mas sim, unindo-os em forma de ‘U’, em duplas ou grupos. Para Adriana, só não era possível estabelecer essa contigüidade do espaço porque sua classe era pequena, mas ela havia confessado querer poder posicioná-los de outros jeitos. No entanto, o elemento estruturante ‘tempo’ (EDWARDS, 1997, p. 30) sempre esteve ao seu alcance, pois ela procurou, da mesma forma, trabalhá-lo de maneira a melhor aproveitá-lo, também num caráter de sucessões ininterruptas: relembrando atividades anteriores em discussões orais com os alunos ou solicitando relatórios descritivos sobre os acontecimentos da aula. A continuidade é necessária para que se estabeleça uma relação mais profunda com o conhecimento, e o tempo e o espaço são de natureza indicativa da relação que o professor faz com este conhecimento, como pudemos ver.

ACABAMENTOS E ENTREGA DAS CHAVES

Um momento tão esperado em qualquer construção civil, que é o da entrega das chaves, configura-se, neste caso, num momento que não se concretiza.

Isso não quer dizer que o trabalho fora em vão, absolutamente. A alegoria não se aplica porque esse tipo de construção que ocorre nas escolas e nas universidades, em cada pessoa, para cada professor, para aluno, para professor aposentado, em formação, pesquisador, é a construção de Conhecimentos, e, para esta sim, não há entrega de chaves.

Ao passo que houve, a princípio, a necessidade de que fosse elaborado um Atlas Municipal Escolar, seguida da necessidade de reunir um grupo para refletir sobre seus usos, até o momento em que esse grupo produz Narrativas desta experiência, se instala aí a continuidade, em forma de espiral, de outras experiências semelhantes que virão a ser planejadas, alicerçadas e soerguidas na medida em que forem revividas. E quantas outras ocorrem, neste exato momento, ou ocorreram simultaneamente àquela vivência, ou que virão a ocorrer quando aqueles mesmos participantes se relacionarem com outros alunos, outras escolas, outros pesquisadores, outras teorias... Num outro tempo...

Sim, o Grupo Atlas, tal como foi formado, com aqueles determinados professores-pesquisadores, professores-tutores, bolsistas de IC, coordenadores, turmas de alunos, bem como sob tais circunstâncias, ou seja, naquele momento histórico e naqueles espaços, de fato, recebera seu molho de chaves.

Os tijolos foram dispostos de uma determinada maneira, as cores das tintas foram escolhidas, foi construído um cômodo naquele lugar e não naquele outro.

Em outras palavras, a representação do *trajeto casa-escola* foi uma das atividades desenvolvidas por essas professoras com suas turmas, pelo fato de possuir um potencial de abordagens referentes ao Ensino do Lugar (uma vez que os alunos iriam trazer informações a respeito do espaço cotidiano experimentado) como também à Cartografia Escolar, na medida em que abarcaria noções de perspectiva, escala, projeções, legenda, ou seja, elementos fundamentais para a produção de mapas, ainda que fossem *mapas de crianças* (ALMEIDA, 2004, p.11).

Foi possível identificar o que significou o ato de desenhar o trajeto para as crianças, cujos olhares eram e são impregnados de experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias e interpretações. Assim, o que se via no desenho não era o dado real, mas aquilo que conseguiram captar e interpretar acerca do visto, o que lhes foram significativos (PILLAR, 1996, p.36).

À luz disto, cada trajeto caracterizou-se também como uma construção. Essa construção do espaço e sua representação gráfica (que implica uma reconstrução do espaço físico a partir das ações do sujeito), nada mais são do que uma abstração, seguida de uma reflexão, e uma reorganização, no plano representativo, das informações extraídas do plano perceptivo (PILLAR, 1996, p.49).

Como foi possível observar em um dos casos, uma professora se mostrou insatisfeita com os trajetos produzidos por seus alunos, alegando que estavam confusos e incompletos. No entanto, a própria professora não conhecia os arredores da escola. Assim, propôs um passeio pelo bairro para que pudessem apreender mais detalhes sobre aquele espaço e “aperfeiçoarem” suas representações. Tal fora a surpresa desta professora quando pôde perceber que o terreno ao redor da escola era bastante irregular, fortemente íngreme, entrecortado por ruas tortuosas, pavimentadas e de terra, chácaras e matagais. Ou seja, os alunos, dentro do que lhes era possível, estavam representando corretamente seus trajetos! Portanto, o modo como as professoras redimensionaram o rumo das atividades, a partir dos resultados que as crianças iam trazendo, também se caracterizou um ponto importante no que se refere à construção de conhecimento também docente acerca da temática proposta.

Aquela experiência foi, portanto, bastante enriquecedora, uma vez que contribuiu sobremaneira para a construção de um novo olhar sobre as relações entre pessoas, entre profissionais de diferentes lugares, entre conhecimentos aprendidos, ensinados e, acima de tudo, construídos em conjunto.

Restam, todavia, ainda algumas indagações. Por exemplo, na tentativa de compreender como alguns professores desenvolveriam atividades de ensino com base no Atlas Municipal Escolar de Rio Claro, acabaram-se por emergir diversas constatações outras acerca da lacuna que existe nos cursos de Licenciaturas para a formação de professores das séries iniciais, no que se refere, principalmente, às noções de Geografia e, mais especificamente, ao Ensino do Lugar e à Cartografia Escolar.

No entanto, a pesquisa que tive a oportunidade de participar revelou-me algumas pistas no que se refere ao modo com que determinados professores lidaram com essas questões, desde que discutidas num contexto de uma ação colaborativa. Essa característica foi determinante, pois as relações que envolveram esses professores quando inseridos num grupo colaborativo de pesquisa (uma vez que entraram em confronto a convivência, as trocas e construções de conhecimentos, bem como as expectativas destes participantes), revelaram uma série de configurações repercutidas na mediação entre os valores institucionalizados e os valores subjetivos, ou, ainda, os movimentos e articulações entre Escola e Universidade, Lugar e Identidade.

Foi possível perceber, outrossim, que a qualidade das atividades produzidas no que tange à temática mencionada, foi conseqüência de um conjunto de fatores engendrados na dinâmica de discussões e leituras do Grupo Atlas - sob o viés da metodologia da Pesquisa Colaborativa - bem como ao auxílio financeiro proporcionado pela instituição de fomento FAPESP e, por último, devido ao fato de as reuniões de fundamentação terem ocorrido dentro da Universidade.

Concomitante a esse processo, a dedicação e responsabilidade de todos os participantes que, direta ou indiretamente compuseram essa narrativa, fizeram com que pudéssemos vivenciar uma experiência única, gratificante e produtiva.

Uma vez que tive que lançar mão de uma pesquisa realizada há seis anos atrás, foi-me necessário realizar uma reescrita daqueles textos, bem como estabelecer, sobre eles, alguns redirecionamentos e adequações de cunho teórico.

Não obstante, esses rearranjos amadurecidos durante minha jornada escolar e acadêmica constituíram-se igualmente em uma obra semi-acabada. Semi-acabada porque, como foi dito de início, a fase dos acabamentos e a entrega das chaves nunca se consolidam, ou não devem se consolidar, em se tratando de Educação.

O que construímos durante esse percurso foi e é o lugar onde a Educação faz moradia. Telhados, móveis, portões, pisos, quadros, enfeites, fachadas, pinturas... Tudo o que pode ser ainda adicionado, ou trocado por outros mais modernos, ou reposicionados no ambiente, ou restaurados os antigos padrões... Enfim...

Essa construção nunca pode parar, tampouco ser esquecida, para não mais termos que reconhecer e, embaraçosamente correlacionar nossas crenças educacionais àquela famosa canção de Vinícius de Moraes...

“Era uma casa, muito engraçada

Não tinha teto, não tinha nada...



Grupo Atlas

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. 224 p.

ALMEIDA, R. D. **Do Desenho ao Mapa: Iniciação Cartográfica na Escola**. São Paulo: Contexto, 2004. 115 p.

ALMEIDA, R. D. et al. **Integrando Universidade e Escola Por Meio de uma Pesquisa em Colaboração – Atlas Municipais – Fase 2**; junho de 2003 (Processo FAPESP nº 02/00117-0)

ALMEIDA, R. D. *Atlas Municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna*. **Caderno CEDES**, Campinas, V. 23, nº 60, ago. 2003a.

ALMEIDA, R. D. (Coord.). **Atlas Municipal Escolar: Geográfico, Histórico, Ambiental. Rio Claro/SP**: FAPESP/Prefeitura Municipal de Rio Claro/UNESP, 2001.

ALMEIDA, R. D. **Integrando Universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração**. 2001 a. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro.

ALMEIDA, R. D. **Uma Proposta Metodológica para a Compreensão de Mapas Geográficos**. 1994. 289 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo: Contexto, 1991. 90 p.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. *Uma História da Contribuição dos Estudos do Cotidiano Escolar ao Campo de Currículo*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo, V.2).

ANDRÉ, M. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa Segundo a Abordagem Fenomenológica*. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336p. (Coleção Ciências da Educação, V.12).

BONDÍA, J. L. *Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência*, In **Leituras**, Campinas: Secretaria Municipal de Educação, nº 4, julho de 2001.

BONDÍA, J. L: **Dèjame que te Cuento: Ensayos Sobre Narrativa y Educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

BOURDIEU, P. (org.) **A Miséria do Mundo**. Vozes. 2003

CARREIRO, M.S.A. **Um Olhar Geográfico Sobre a Construção do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro**. Caderno CEDES, Campinas, V. 23, nº 60, ago 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. *Relatos de Experiência e Investigação Narrativa*. In: **Dèjame que te Cuento: Ensayos Sobre Narrativa y Educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

CRUZ, N. O. *O Trabalho de Campo como Descoberta*. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

EDWARDS, V. **Os Sujeitos no Universo da Escola: um estudo etnográfico no ensino primário**. São Paulo: Editora Atica, 1997.

ELLIOTT, J. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*, In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**, Campinas, SP: Mercado de Letras /ALB, 1998. p. 137-152.

FIORENTINI, D. *Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente?* In BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: El Aprendizaje de las Personas Adultas Através del Diálogo**. Barcelona: Piados, 1997.

FONTANA, R. A. C. *A Elaboração Conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula*. In: SMOLKA, A. L. B; GOES, M. C. R. **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vigotsky e a Construção do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). pp. 121-151.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1989.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os Espaços-tempos Cotidianos na Geografia Escolar: do Currículo Oficial e do Currículo Praticado por Professores de uma Rede Colaborativa de Trabalho**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, 2006.

GATTI, B. A. **Quantificação em Pesquisa: Questões**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, V. 14, nº 26, p. 11-22. Jul/Dez 2005.

GOODNOW, J. **Desenho de Crianças**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

KEMMIS, S. *La Investigación-acción y la Política de la Reflexión*. In: RASCO, RUIZ e GÓMEZ (Eds.) **Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y práctica**. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

KINCHELOE, J. *Pesquisa-Ação, Reforma Educacional e Pensamento do Professor*. In: **A Formação do Professor como Compromisso Político – Mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

LEITE, A. F. **O Lugar: Duas Acepções Geográficas**. Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ V. 21. 1998.

LESTEGÁS, F. R. **La Elaboración Del Conocimiento Geográfico Escolar: de la Ciencia Geográfica a la Geografía que se enseña o viceversa?** , Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. nº 24. Abril, 2000.

LOCALI, R. **Uma Investigação Sobre Saberes e Práticas Docentes no Ensino da Localidade, em 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (Áreas de História, Geografia e Ciências), em Rio Claro-SP.**, Mar. 2004 (Processo FAPESP nº 01/11843-1).

MARTINS, M. C. *O Sensível Olhar-Pensante*. In: WEFFORT, M. F. (Org.). **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. 2ª ed. PND. 1996. p. 20-37 (Série Seminários).

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: UFSCar. 2002.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores: Entre Saberes e Práticas**. Educação & Sociedade ano XXII, nº 74, Campinas: CEDES, 2002.

PAGANELLI, T. I. *Para a Construção do Espaço Geográfico na Criança*. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. 224 p.

PELLISSARI, M. A **O Diário de Campo como Instrumento de Registro**. Mimeo. 1998.

PEZZATO, J. P. **Ensino de geografia: História e Práticas Cotidianas: Estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no ensino de Geografia nas 5ªs séries do Ensino Fundamental de Maringá – PR**. 2001. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo.

PILLAR, A. D. **Desenho e Construção de Conhecimento na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002. 392 p.

SCHÖN, D. *A Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK. **Método de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPQ, 1987.

SIMIELLI, M. E. *O Mapa como Meio de Comunicação e a Alfabetização Cartográfica*. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. 224 p.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Conseqüências em Relação à Formação para o Magistério**. Revista Brasileira de Educação nº 13 jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, M. **Os professores Enquanto Sujeitos do Conhecimento: Subjetividade, Prática e Saberes no Magistério**. Revista Educação e Sociedade, Campinas: UNICAMP, V. 21, nº 74. pp. 112-128, fev. 2001.

TARDIF, M. **Didática, Currículo e Saberes Escolares**, São Paulo: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 8 ed. São Paulo: Cortes Editora, 1984, 108p.

WEFFORT, M. F. *Aprendizagem do Olhar*. In: WEFFORT, M. F. (Org.). **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos**. I. 2. ed. PND, 1996. pp. 10 – 14. (Serie Seminários).

WIELEWICKI, V. H. G. **A Pesquisa Etnográfica como Construção Discursiva**. Acta Scientiarum, ISSN 1415-6814. Maringá, 23 (1): 27-32, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores**. Porto: Porto Editora, 1994, 206p. (Coleção Ciências da Educação, 11).

APÊNDICES

- ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

→ PRIMEIRA ENTREVISTA - PROFESSORA ADRIANA - 2002

Escola: EMEF “Prof. Armando Grisi”.

01. Nome:

R: Adriana

02. Onde Nasceu? Quantos irmãos têm?

R: Nasci em Assistência e tenho mais dois irmãos.

03. O que fazia seus pais?

R: Meu pai era maquinista, trabalhava nas extrações de calcário, mineração, etc. Minha mãe é dona de casa.

04. Quando e onde fez o curso primário?

R: Em Assistência

a) Como era? O que guarda na memória?

R: O que teve maior destaque foram as professoras “competentes” e a relação íntimas que tínhamos por morar num lugar pequeno, onde todos se conheciam.

b) O que mais gostou?

R: Dos professores, pois por se situar num lugar pequeno, e até mesmo isolado, tem um envolvimento diferente com a comunidade, um relacionamento diferente. Os professores falam com carinho do passado e dos outros alunos, pois conheciam as famílias.

c) De qual professor mais gostou?

R: Me lembro com carinho da Dona Edna, professora da 4ª série, porque ela era muito boa professora, muito carinhosa e me incentivava muito. Teve outras também, a Maria do Carmo do ensino infantil, lembro que era muito carinhosa, se dedicava ao magistério com prazer. Essas duas foram exemplos, porque tudo você vai seguindo com exemplos.

d) De qual professor menos gostou?

R: Dos que eu não gostei, tive bastante no ginásio, por não criar muito vínculo, mas não lembro direito, a minha de Geografia era péssima (risos) a de História super tradicional, só trabalhavam livro didático. O que mais levava a gente para sair da escola era o de Artes, o Diva era rodeado de praças, e a gente saía pra desenhar a natureza.

e) Como era a disciplina? (Comportamento)

R: A classe era bem calma, tinha alguns meninos mal comportados no primário, mas todos faziam a lição e prestavam atenção quando a professora explicava.

f) Como eram os livros didáticos?

R: Cartilhas... Lembro um pouco de um livro de Português porque tinha poesias.

g) Como eram os livros usados?

R: As professoras levavam livros para os alunos, porque a escola era pequena e não havia biblioteca. Eram livros clássicos, Patinho feio, A Bela Adormecida, etc.

05. Quando e onde fez o curso secundário?

R: Fiz o magistério na escola Joaquim Ribeiro, em Rio Claro.

a) Como era? O que guarda na memória?

R: Muitos alunos comprometidos e muitos descomprometidos. Os professores parecem que não tinham vontade de ensinar, não participavam. A classe era bem dividida, metade comprometida, metade não.

b) O que mais gostou?

R: Da professora de Didática, bastante tradicional, mas muito competente e exigente.

c) De qual professor menos gostou?

R: Do professor de Português, pois podia trabalhar melhor o português.

d) Como era a disciplina? (Comportamento)

R: Metade da classe atrapalhava muito, não era comprometida.

e) Como eram os livros didáticos?

R: Lembro de alguns de Psicologia, Filosofia, e de histórias.

f) Como eram os livros usados?

R: A tradição no magistério não era a leitura, mais quadro negro.

06. Quando e onde fez o curso de graduação?

R: Fiz Pedagogia na Unesp em Rio Claro, terminei em 2000 e minha habilitação é em Administração Escolar.

a) Como era? O que guarda na memória?

R: Era um curso bom, exigente, tinha muitas leituras, mas trabalhava durante o dia todo nos primeiros três anos, o que foi um pouco cansativo.

b) O que mais gostou?

R: Das discussões na sala de aula, dos professores.

c) De qual professor mais gostou?

R: Da professora Tereza Seggato, da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino.

d) De qual professor menos gostou?

R: De alguns professores das disciplinas introdutórias: Introdução às Ciências, Geografia, História, mas não me lembro muito bem o que foi abordado. O conteúdo que deixou a desejar, não respondeu às expectativas do curso.

e) Como era a disciplina? (Comportamento)

R: Bom

f) Como eram os livros didáticos?

R: Não usávamos muitos livros didáticos.

g) Como eram os livros usados? (Tem algum?)

R: Das disciplinas que pedia leitura de livros de literatura.

07. Tem especialização? Aperfeiçoamento? Pós?

R: Habilitação em Administração Escolar, entre 1996 e 2000 e procuro entrar no mestrado.

08. Porque escolheu a faculdade de Pedagogia?

R: Porque é uma boa faculdade e acho que o ensino tem que ser público, assim procurei uma universidade pública.

09. Trabalhava enquanto estudava? Onde?

R: Quando eu terminei o magistério, eu fiz algumas outras coisas e resolvi ir dar aula. Quando eu já dava aula há uns três anos, surgiu a idéia de fazer Pedagogia, mas eu trabalhava em duas escolas. No Caic, à tarde, no ensino fundamental e numa pré-escola. Durante três anos eu fazia a graduação à noite e trabalhava os outros dois períodos em escolas da periferia, porque essa é uma característica minha, nunca gostei de trabalhar em escolas de área central, porque não são alunos daquela região. Eu gosto mais de trabalhar com alunos que são daquele bairro, que a comunidade é mais próxima... No último ano eu trabalhei um período só, porque eu já era efetiva e tinha que fazer o trabalho de conclusão de curso. Quando eu me formei trabalhei com ensino fundamental e EJA, depois eu me efetivei no ensino infantil. Deixei o EJA, que eu tava adorando, mas só fiquei três meses, porque já pensava em fazer mestrado, tinha entrado no grupo do Atlas e já tava muita coisa.

10. Como entrou na escola pela primeira vez para lecionar?

R: Como professora Eventual, numa escola perto de minha casa.

11. Em que escola lecionou? Quando? Quais disciplinas?

R: Lecionei em aproximadamente seis escolas, incluindo Pré-escola, Ensino Fundamental, Alfabetização de Jovens e Adultos, mas gosto mais de 3ª série.

Sobre as condições de trabalho

12. Quantas horas você trabalha semanalmente?

R: Dezesseis horas/aula semanais.

13. Períodos em que leciona?

R: Manhã

14. Número de classes?

R: Uma

15. Usa livros? Quais? Porque escolheu este ou aquele?

R: Uso diversos livros didáticos que a escola dispõe, apesar de que gostaria de trabalhar com outros de melhor qualidade.

16. Aponte outros instrumentos de trabalho.

R: Revistas, Jornais, pesquisas na Internet quando o assunto é novo; para-didáticos...

17. Há ou havia biblioteca na escola?

R: Não, mas existem alguns livros que professores podem usar, mas alunos não podem retirar. Eu tenho que retirar os livros e distribuir aos alunos, mas não tem livros suficientes para o ano todo. Eles também lêem gibis e pequenos livros. Acho que a escola é a única fonte de leitura para os alunos.

18. Sai com os alunos da escola? Desenvolve atividades extraclasse? Quais? Como é sua relação com eles?

R: Sempre que possível, procuro sair com eles. Fomos conhecer o projeto Reciclar 2000; Fomos visitar Holambra, a ETA, o centro da Cidade, e não encontro problemas ao sair com eles, temos uma boa relação.

19. Há ou havia reuniões com outros professores? Para quê?

R: Somente o HTPC, mas ele é insuficiente para planejar as aulas. Assim, acabamos usando o intervalo para conversar, que deveria ser um horário de descanso. Sinto falta de um espaço para sentar e conversar com outros professores as questões pedagógicas mesmo.

20. Como são suas relações com os outros professores? Com a direção? Com a equipe de apoio (merendeiras, inspetor de aluno, segurança, secretária, etc)?

R: Tenho uma ótima relação com os professores e funcionários, inclusive de amizade. A diretora não fica na escola pela manhã, apenas à tarde e à noite, por isso não temos muito contato.

21. Como são suas relações com as autoridades da Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino?

R: Considero a Secretaria bastante aberta, vou para lá com bastante frequência, pois participo de algumas em reuniões como organizações de simpósios, do Conselho da Merenda, tenho uma ótima relação com esses órgãos.

22. Como é seu contato com os pais? O que espera deles?

R: Apesar de estar com a mesma turma do ano passado, há muitos pais que ainda não conheço. Temos apenas uma reunião por bimestre e então eu procuro marcar com esses pais em outros horários, no htpc, mas mesmo eu mandando bilhetes, tem muitos pais que não vem.

23. Descreva uma aula, de História, Ciências e Geografia?

R: Nas minhas aulas trabalho bastante com textos, fazemos leitura em conjunto, os alunos lêem trechos, e fazemos discussões. Como a escola não dispõe de muitos mapas, em Geografia eu uso alguns mapas dos livros didáticos.

24. Como avalia os alunos? Sua forma de avaliar mudou desde que iniciou a carreira docente?

R: Avalio de diversas formas, desde o ano passado verifico o desenvolvimento do aluno, pois me preocupo com a chegada deles na quinta série, já que o tempo de aprendizado no primário é outro. Anteriormente as notas eram via prova, agora utilizo a avaliação continuada, acompanhando o desenvolvimento nas atividades em sala de aula, em casa e em atividades alternativas.

25. Como se relaciona com as classes?

R: No decorrer do ano passado e este ano construiu-se uma relação boa e calma. Somente com as professoras eventuais que os alunos são mais inquietos. Algumas vezes tenho que ser mais enérgica para incentivar os alunos que não fazem as tarefas.

26. Como vê a relação da escola com o mundo exterior?

R: Essa escola é um pouco isolada da sociedade. Acho que deveriam investir em mais atividades para integrar escola e comunidade, senão fica um espaço físico diferente daquele bairro que o aluno vive. Os alunos não vêem a escola como pertencente a eles, e a escola tem que pertencer aos alunos.

27. Exerceu outra atividade além do magistério? Qual?

R: Participo de um grupo de pesquisa sobre o impacto do Fundef, minha parte é analisar o impacto em Rio Claro, além de curso de Inglês.

28. O que faz nas férias? Viaja com a família? Para onde?

R: Sempre procuro viajar com a família, e também aproveito para colocar as coisas em ordem, e ler o que não pode durante o ano.

29. Como se atualiza? Faz cursos? Como fica a formação continuada?

R: Por enquanto apenas os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação.

30. O que pensa a respeito da escola de hoje em comparação com a de ontem? Qual sua posição?

R: A escola tem que mudar, pois acho que ela tem que dar conta de tudo, e hoje a informação muito rápida impossibilita isso. A escola melhorou da de ontem, mas é difícil comparar, os alunos não são os mesmos, o pensamento não é o mesmo, ela tem que mudar muito ainda.

31. O que mudou?

R: O modo de ensinar.

32. O que fazer para melhorar a escola de hoje?

R: Buscar cada vez mais conhecimento, e abrir um espaço para discutir dentro da escola.

33. Quais os principais problemas da escola de ontem? Quais as qualidades?

R: Ela somente estava para lidar com os bons alunos, os maus eram excluídos, mas era disciplinada.

34. Se tivesse o poder de intervir na escola, onde mexeria?

R: Mexeria colocando mais horários na escola, mas não de aula, mas para não termos que levar tanto serviço para casa. Assim aumentaria a dedicação no preparo das aulas, as leituras e as discussões.

35. Faz registros em suas aulas? Como faz? Com que frequência? Usa esses registros? Para quê usa?

R: Registro no caderno, todo dia, e entrego para coordenadora, mas na escola o caderno é responsabilidade do professor. Assim eu posso verificar o que dei, mesmo nos anos anteriores, para planejar aulas futuras.

- Seis anos se passaram. Quais as memórias que você tem do grupo de pesquisa, o nosso “Grupo Atlas”?

R: Foram memórias muito boas, guardo boas memórias do grupo, foi muito importante para a minha formação. Tanto como professora do Ensino Fundamental, tanto como pesquisadora. Porque tinha essa característica no grupo, de pesquisa colaborativa, e coincidiu quando eu estava entrando no mestrado. Eu sempre gosto de estar vinculada com algum grupo de pesquisa, e era bom porque era muito refletido a nossa prática, com um material novo, de poder trabalhar com a realidade dos alunos, com o meio ambiente, com temáticas que sempre me aproximaram. Boas memórias dos colegas, professores, dos professores que trabalharam junto com a gente, os... (... **tutores?**) É mesmo, os professores-tutores, nem lembrava mais esse nome! (risos) Foi muito legal trabalhar com a Arlete, a Lígia, o Sérgio, a Maria Sílvia, a Valéria, que só guardo boas recordações do grupo. O professor Wenceslau já tinha sido meu professor na graduação, mas ali a gente aprimorou o contato... Foi uma relação diferente. A professora Rosângela, aprendi muito também... Eu acho que foi uma experiência muito valiosa.

- Como eram os momentos de discussões?

R: Quanto aos textos de fundamentação teórica, tinha mais aquela questão da narrativa, que o Wenceslau sempre chamava atenção... Tinha também, não chegavam a ser discussões teóricas, mas que eu gostei muito também foram aquelas oficinas que a gente acabava fazendo no grupo, principalmente a do Sérgio, que levou a gente pra fora... Porque discutia conceitos que nós, como professores de Educação Básica não tínhamos tanta formação. Então essas oficinas, para a formação pedagógica, foram excelentes.

Quanto aos outros momentos de discussões, eu achava muito valioso aqueles em que, a gente dava aula, trabalhava junto para planejar, fazia o registro da aula e depois discutia o registro da aula. Acho que isso era muito importante, porque tinham três visões diferentes, a minha, a do professor-tutor, e a do estagiário que acompanhava, então era um momento que a gente podia unir, três formações diferentes, pensando sobre a mesma aula. Foram momentos valiosos para a formação enquanto professor.

- Como era a sua relação com as professoras-tutoras?

R: Para mim eu nunca achei estranho, primeiro porque eu sempre aceitei muito bem estagiários na classe, mas quanto à presença do tutor, no início, os alunos estranharam a presença de outro na sala, mas pra mim era natural porque a gente tinha planejado antes. Então eu não via com alguém que estava fiscalizando, vendo o que eu estava fazendo de certo ou errado. Até poderia estar fazendo coisas erradas, mas era um processo de formação. Depois a gente conversava e eles falavam: “Olha, acho que aqui isso não ficou legal, isso precisa melhorar, etc.” Então eu o via como um parceiro, é lógico que ele era mais específico em alguns conteúdos, o que é característico de sua formação. Se você pega um professor que tem Licenciatura em História, em Geografia, ele vai saber mais sobre aquela área, do que aquele que fez uma Pedagogia e vai saber um pouco de tudo... É muito amplo... E também, como o tempo acabamos criando laços de amizade, e isso acabou facilitando. E o tutor também criava com os alunos... Porque não é só você, ali na classe é todo um conjunto, eu, o tutor, os alunos, o ambiente da escola, que às vezes até atrapalhava, a Arlete comentava que se sentia sufocada, porque a classe era muito pequena, e fazíamos trabalho em grupo, e eram alunos de 3ª, 4ª série, eles falam, andam, é característico da idade...

Os alunos estranharam, mas eles sabiam que eu faltava uma vez na semana porque ia a um grupo de formação, e que ia chegar um momento em que eles iriam conhecer as pessoas que eu trabalhava... Eu sempre fui muito de conversar com os alunos do que eu fazia. Eu dizia: “Olha, essa é a professora tal, nós vamos fazer tal atividade, depois eu vou levar para eles verem no grupo...” então eles já sabiam, eu sempre conversava muito com eles.

- O que enriqueceu em sua prática/vida essa experiência?

R: Na minha prática enquanto professora, foi aquela mudança que a gente percebeu na convivência do grupo Atlas, porque depois eu logo me afastei da escola, eu pedi licença sem vencimentos, e quando terminou minha licença eu voltei um dia para a sala de aula. Então eu não tive mais como colocar aquilo em prática com os alunos lá na escola. Eu acho que refletiu mais na minha formação enquanto estudante, na pós-graduação, como pesquisadora... Você aprende muito... Mesmo agora eu trabalhando com alunos da graduação com formação, eu uso aquela experiência para passar pra eles.

- Foram dois anos de licença?

R: Foram. Eu tirei de Outubro de 2003 e voltei em Dezembro de 2005, voltei um pouco antes, estava quase terminando, porque defendi em Março de 2006. Havia uma preocupação minha e também da direção, porque a professora que ficou com a classe escolheu e também tirou licença, e quem ficou foi aquela professora eventual que ficava na época do grupo. Eu estava participando de uma outra pesquisa, também colaborativa e com apoio da Secretaria Municipal de Educação, e tinha muita relação com o grupo Atlas. Então o coordenador pediu para que eu ficasse na secretaria porque logo eu iria escolher a Direção, e também porque aí não atrapalhava os alunos. Então eu voltei só um dia pra poder pedir outro afastamento, aí fiquei com um trabalho de formação na secretaria e logo optei pela Direção. E saí de novo (risos). Agora estou afastada por causa do Doutorado.

- Em algum momento teve vontade de desistir?

R: Quando eu ingressei no grupo, no início eu achei que ia ser um desafio muito grande, para a minha formação enquanto professora. Só que eu já estava desejando um outro caminho, fazer um mestrado na área que era de meu interesse, que não era aquela área. Naquele início eu fiquei então muito preocupada porque seriam coisas muito diferentes e também estava fazendo uma outra pesquisa com uma professora da Unesp sobre Financiamento, etc. Mas também eu não tinha certeza se iria para o mestrado, então, eram possibilidades. Então naquele começo eu senti que a sobrecarga ia ser muito grande, mas depois você começa a se envolver no grupo e aí foi. Só que quando eu estava já no segundo ano do grupo, que já tinha entrado no mestrado, aí começou a complicar, eu tinha muitas coisas, tinha as disciplinas, tinha a escola, o grupo do Atlas, então aí tudo começou a ficar muito puxado. No final do ano, com a indicação para uma bolsa, eu vi que tinha que desistir do Atlas. **(Não dava para ter as duas bolsas?)** Não, e eu fui fazer mais disciplinas que coincidiam com os dias que a gente tinha encontro. Conversei com a professora Rosângela e acabei saindo um pouco antes de sair da prefeitura. **(É, eu perguntei se teve vontade de desistir, mas você acabou desistindo não é?)** Sim, mas foi mesmo por necessidade, não foi porque eu não gostava do grupo e porque aquilo não interessava, não, foi porque as condições mesmo não permitiram.

- Se entrasse em algum grupo semelhante hoje, como seria?

R: Eu tive uma outra experiência semelhante que envolvia outros municípios, e no mestrado também eu fiz mais duas pesquisas, mais como auxiliar de pesquisa, eu fazia coleta de dados com um grupo muito grande, interdisciplinar, que envolvia várias universidades... O que diferenciava muito era a questão da pesquisa colaborativa, pois era financiado pela Fapesp, era sobre Políticas Públicas e trabalhava com a formação, com aquela coisa de se trabalhar em conjunto, e muito da experiência que eu trouxe do grupo Atlas me ajudou, porque eu tive que conviver com pessoas com formação muito diferentes, tinha a necessidade de se refletir sobre um material que havíamos produzido juntos, uma produção coletiva, era semelhante...

- O seu mestrado você fez sobre formação de professores?

R: Não, lá na Usp foi relacionado a Estado e Sociedade e na minha área eu estudava Direito à educação, que eu fiz uma análise junto a duas promotorias da infância e juventude, como eles atuavam para garantir o direito ao estudo de crianças e adolescentes. **(Legal, é um tema mais engajado...)**

- E o doutorado, você continua nessa linha?

R: Sim, na mesma direção, só que agora é pensar um pouquinho em como esses casos que vão pra justiça são julgados, como que a educação, recorrendo aos sistemas de justiça possibilita que as crianças e adolescentes tenham esse direito à educação efetivado. **(Você defende quando?)** Estou no segundo ano, tem ainda mais quatro, então minha previsão de defesa é para o final de 2010.

- Como era e como passou a ser a relação com o ensino de Geografia (principalmente no que se refere à Cartografia escolar e Ensino do lugar), mesmo que você não tenha efetivamente voltado a dar aula, mas o que ficou depois do grupo?

R: Já no decorrer daquele período, esse reflexo já pôde ser percebido nos trabalhos com o grupo, com a introdução do Atlas, que já tratava do ensino do Lugar... A gente sempre buscou trabalhar os conteúdos com relação ao município, à comunidade, mas havia uma ausência muito grande de um material. A gente tinha que recorrer ao Arquivo, juntar informações que eram nossas, que eram muito precárias. Então com o Atlas, ajudou muito a trabalhar com esses assuntos. Mas o que mais contribuiu foi o olhar de como trabalhar isso com o aluno, porque não era simplesmente pegar o Atlas e seguir como um livro didático, se bem que eu nunca tive essa posição, mas já quando a gente entrou no Atlas, a gente sabia que tinha que fazer de uma forma diferente. Trabalhar daquela forma

me dava muito prazer, eu gostava muito, de sair com os alunos, fazer trabalho de campo, relatórios, trabalhar registros de diferentes formas. O que mais foi marcante foi o modo novo de trabalhar com os mapas, com aqueles lá da Valéria (**Os croquis...**), isso, os croquis, as fotografias aéreas, porque daquilo eu não tinha noção nenhuma, e se eu não tivesse tido contato com aquele material, não saberia como trabalhar com os alunos. Então aquilo foi bem diferente pra mim, e o resultado foi muito positivo com os alunos.

- O que sentiam quanto à presença de uma ou mais pessoas observando e registrando suas aulas?

R: Pra mim era normal ter alguém observando, registrando, porque eu os via como alguém que estava me ajudando, no momento se eles percebessem que alguma coisa não tinha saído como a gente planejou, eu acho que tinha que ser visto no momento de formação nossa, e depois a gente acabava refletindo. O que às vezes eu achei que faltava, era que nem todos falavam, uns tutores falavam, mas outros deixavam meio velado e aquele velado incomodava, porque para mim era legal eu saber em o que não foi tão bem conduzido na aula, que poderia ter sido conduzido de outra forma... Alguns conseguiam explicitar, outros já tinham como estratégia, forma de trabalho, velar... (**Talvez pelo fato de não querer impor nada, ou não demonstrar qualquer tipo de hierarquia...**)

- Lembra-se de algum detalhe daquela turma de alunos de 2002? (comportamento, resultados, disposição das carteiras, dilemas...)

R: A sala era muito pequenininha e a turma grande, era uma turma, assim, boa, dadas as realidades daqueles alunos... Eram agitados, mas é característica da faixa etária, um ou outro era mais explosivo, mais danadinhos, tinham outras crianças com mais dificuldades de aprendizagem, aí o trabalho tinha que ser mais próximo, mais individualizado deles... Mas era uma turma que se envolvia nas coisas, não era aquela turma apática, que nada do que você trazia eles se interessavam. (**É, eles participavam mesmo!**)

- Quando entrou para a direção? Quais os prós e contras quando comparado à docência?

R: Foi final de 2005, comecei na escola em janeiro de 2006. Foi uma experiência pra mim muito positiva, primeiro porque foi um desafio, que era montar uma escola, pois quando eu escolhi lá a escola não estava pronta ainda, era uma escola de educação infantil, e na minha trajetória eu já tinha trabalhado com educação infantil, era lá na Assistência, onde meus pais moravam, onde eu cresci, mas o que mais me interessou foi por ela ser nova, e porque lá eu poderia construir tudo da forma que, vamos dizer, a gente sempre estudou e acha que deveria ser. Teve os desafios de montar a burocracia que é uma escola, tive que aprender tudo, aí chega os outros professores junto com você, mas foi bom porque pude escolher, desde a cor da escola, até o mobiliário que ia ser montado. Porque quando eu estava na Secretaria e já sabia que ia para aquela escola, a gente sempre conversava, eu pedia tal coisa, carteiras moduladas, etc. (**Legal, ficou bem 'a sua cara'!**) Ficou, tanto é que eu nem tenho o que falar da escola (risos). É claro que tem coisas que te limitam, o profissional vem, por escolha, e a gente não pode interferir. Mas os monitores, os eventuais, a gente pode contratar, então a gente fez uma seleção na escola... Outro desafio foi em relação à comunidade, pois mesmo eu conhecendo a comunidade e eles me conhecendo, quando isso acontece a relação é diferente, tem o desafio da cobrança. E lá começou a ter educação infantil que antes não tinha, fora a questão do planejamento da escola, montar conselho... Então tudo eu fiz do zero, e por ser a escola pequena, o módulo só comportava um diretor e um coordenador (**Não tinha vice?**), não, depois a gente conseguiu mudar o coordenador para um vice e a gente sempre trabalhava em conjunto, dividindo tanto o pedagógico, como o administrativo. Tentava passar para os professores, levei um Atlas que era meu para a escola, mas é difícil, porque é muito pouco tempo para trabalhar formação com esses professores, ainda mais pré-escola que tem uma outra visão, mas com alguns a gente conseguiu, eles levaram o Atlas pra sala de aula, fizeram algumas coisas, como trabalhar com a cidade, tentar localizar o distrito de Assistência no mapa, etc. (**Mas não tinha um grande número de Atlas?**) Não, tinha dois porque não foi feito mais, o professor reproduzia... Teve um HTPC que eu apresentei o Atlas, mostrei como eles poderiam estar trabalhando, mas o HTPC é de duas horas a cada quinze dias, então dificulta um pouco. (**Mas o importante é estar multiplicando...**) é, na medida do possível, gostaria que fosse melhor, mas não deu. (**Essa seria outra pergunta, se você incentiva o uso do Atlas.**) Então, o ano passado veio um professor de Lisboa a Rio Claro, João Barroso, e uma professora da Unesp me ligou, dizendo que ele ia ficar um período do dia vazio, e que se eu não gostaria de levá-lo para conhecer a cidade. Eu disse que não era guia turístico, e que o que poderia fazer era levá-lo para conhecer algumas escolas. Liguei na Secretaria para ver que escolas poderia visitar e aí fomos para uma creche e uma de ensino

fundamental. Ele era muito atencioso e quando a gente foi numa escola de primeira a quarta, ele perguntava como era o ensino do Lugar e ele viu o Atlas e quis folheá-lo. Aí a coordenadora que nos acompanhava na visita disse que esse material estava desatualizado, porque aquela parte final dos bairros não estava atualizada. Naquele momento, eu me ofendi, porque eu acho que pode estar desatualizado, mas ele serve como fonte de pesquisa para o aluno, e a partir daquilo o aluno atualizar. E sempre os bairros vão estar em expansão... Mas é que a pessoa, apesar de conhecer o trabalho do Atlas, é que aquilo vai se perdendo nas escolas. **(Eu imagino, porque a gente viveu aquilo e sabe da importância do Atlas) É, dá para trabalhar de muitas formas... (Eu tive contato com outros Atlas com meus alunos, mas não são tão bons quanto esse de Rio Claro...).**

- Fez pós-graduação? (Quando, onde, títulos...)

R: Fiz a graduação na Unesp, Pedagogia. Terminei em 2000, minha habilitação é em Administração escolar. Fiz o mestrado na Usp em 2003 e terminei no começo de 2006, e em 2007 entrei no doutorado, também na Usp, na mesma linha temática que é 'Estado, Sociedade e Educação'.

- O fato de ter nascido em Assistência influenciou a opção de hoje ser diretora de uma escola de lá?

R: Eu nasci em Assistência, influenciou assim, porque tinha outras escolas, mas como tinha aquela que eu conhecia e que era uma escola nova, aí eu fiquei muito tentada em escolher aquela. É lógico que tem um processo de escolha, tem a questão de ser longe, era uma escola pequena, eu ia ter que fazer tudo, mas pra mim foi muito bom, porque aprendi a fazer, desde uma ficha de matrícula, até orientação pedagógica para professores.

→ **PRIMEIRA ENTREVISTA – PROFESSORA MÔNICA -2002**

Escola: EMEIEF "Antônio Maria Marrote"

01. Qual o nome? Quantos irmãos têm?

R: Mônica. "Tenho 4 irmãos sendo duas mulheres e dois homens".

02. O que fazia seus pais?

R: Pai - caminhoneiro; mãe – comerciante (bar).

03. Quando e onde fez o curso primário?

R: "No Indaiá, em 1976".

a) Como era? O que guarda na memória?

"Era uma escola mais elitizada, embora pública. Tinha mais respeito, ou era medo. Me lembro de o professor falando e o aluno ouvindo. O professor como o único que transmitia o conhecimento. Eu gostava da escola, fui aluna da Arlete, eu aprendi a fazer resumo com ela, e aluna da Maria Silva também".

b) O que mais gostou?

"Da professora Maria Helena. Ela era muito humana, delicada, respeitava". Era uma terceira série.

c) De qual professor mais gostou?

"Como disse, da professora Maria Helena".

d) De qual professor menos gostou?

"Era uma professora da segunda série, eu não me lembro o nome, não gostei porque não consegui aprender matemática, e porque ela era muito brava e não admitia o erro".

e) Como era a disciplina? (Comportamento)

"Era tranquilo. Tinha um diretor que todos morriam de medo, sua presença impunha respeito. Tinha-se mais respeito. A educação que a família passava está em falta hoje, e influenciava na vida dos alunos."

f) Como eram os livros didáticos?

“Gente, eu só me lembro da cartilha Caminho Suave, mas tinha um livro de exercícios de fixação. Coisa que não tinha eram livros de literatura, não tinha biblioteca...”.

g) Como eram os livros usados? (Tem algum?)

“Cartilha e livros de fixação.”

04. Quando e onde fez o curso secundário?

R: “No Ribeiro, em 1985”.

a) Como era? O que guarda na memória?

“Tinha uma professora que eu não suportava porque não aceitava as respostas, porque queria que fosse igual da apostila. Era de Didática.”

b) O que mais gostou?

“Não gostei de muitas coisas, não sai de lá com boa intenção, acho que uma coisa boa que ficou foi o fato de eu ser da comissão de formatura, o que eu gostava era da liderança, eu fazia parte do conselho humano, me politizei.”

c) De qual professor mais gostou?

“Eliete de Língua Portuguesa. Ainda lembro dela quando dou aula, pois lembro que ela mantinha o tom de voz, era delicada, mesmo para chamar a atenção. As aulas dela eram muito ótimas”.

d) De qual professor menos gostou?

“Além da de Didática, tinha o de Química, que não ensinava nada, mas a de Didática marcou mais”.

e) Como era a disciplina? (Comportamento)

“Quanto mais crescido pior é, adolescente... A gente era meio barra pesada, mas no sentido de não aceitar as coisas do jeito que era, discutir com o diretor, queria qualidade de ensino..., mas quanto à bagunça, não bagunçava não”.

f) Como eram os livros didáticos?

“Não tinha livros didáticos”.

g) Como eram os livros usados? (Tem algum?)

“Bibliografias dadas pelos professores e apostilas. Me lembro de um livro do Frenet”.

05. Quando e onde fez o curso de graduação?

R: Não fez.

06. Tem especialização? Aperfeiçoamento? Pós?

R: “Não, somente o curso de capacitação feito pela prefeitura todos os anos, desde 1995. Era realizado na Secretaria de Educação e, às vezes, quando acontecia algum problema, na própria escola”.

a) Como era? O que guarda na memória?

“Como é né, porque não acabou. Depende, às vezes é produtivo, depende da dinâmica do professor, às vezes saímos cansados e pouca coisa é válida, mas os conteúdos são bons”.

b) O que mais gostou?

“Dos cursos de Língua Portuguesa e de Matemática, embora os problemas de dinâmica, etc. Eu fiz um curso bom de 40 horas com uma professora do Paraná sobre a utilização do corpo na representação, na aula, através de teatro. Teve uma professora que era contadora de histórias também muito boa”.

c) De qual professor menos gostou?

“Não tem o que se menos gosta, mas o que menos aproveita”.

d) Como era a disciplina? (Comportamento)

“Tem de tudo, gente batendo papo, falando no celular, prestando atenção..., depende das circunstâncias do curso”.

e) Como eram os livros usados? (Tem algum?)

“Não usávamos livros, só apostilas”.

07. Porque escolheu a faculdade de ... ?

R: Não fez.

08. Trabalhava enquanto estudava? Onde?

R: “Não”.

09. Como entrou na escola pela primeira vez para lecionar?

R: “Através de um processo seletivo. A gente se inscreveu e depois eles chamaram, mas o primeiro contato foi através de uma avaliação”.

10. Em que escola lecionou? Quando? Quais disciplinas?

R: “A primeira foi no Paulo Köelle (EMEI), em 1980 numa pré-escola. As condições eram boas, fiquei pouco tempo; numa Instituição, trabalhava em projeto de esforço escolar, foi em 1990; no Educandário, as condições eram precárias, não tinha material, apoio da instituição, também influenciava o fato de ser internato...; Nosso Lar, em 1994. Os problemas estavam entre Secretaria de Educação e Instituição. Não sabia quem eu obedecia; em 1995, na EMEIEF Jardim das Palmeiras (CAIC). Entrei quando começou a funcionar. Era a única escola que tinha biblioteca. O problema era que mudava muito o diretor, assim não dava continuidade, o pessoal era bem carente... ainda estou lá à tarde. A dificuldade era quanto à dificuldade de aprendizagem; e agora o Marrote em 2001. Tem duas situações, é legal, bem estruturada, com corpo docente que se mantém há um bom tempo, o diretor também, o ensino fundamental começou há 2 anos, procuramos instruir esse ensino na medida do possível, o que é complicado, dentro de uma pré-escola, mas lá as coisas fluem, fizeram reforma o que melhorou para os professores e para os alunos”.

Sobre as condições de trabalho:**11. Quantas horas você trabalha semanalmente?**

R: “Mais ou menos, 40 horas/aula.”

12. Períodos em que leciona?

R: “Manhã e tarde.”

13. Número de classes?

R: “Duas”.

14. Usa livros? Quais? Porque escolheu este ou aquele?

R: “Uso de manhã. De Língua Portuguesa (Tempo de Saber) e de Matemática que não me lembro o nome. São adotados pela escola através de um consenso entre as professoras”.

15. Aponte outros instrumentos de trabalho.

“Não trabalhamos só com livros didáticos, mas literários, jornal para consulta, vídeos, música, mapas, poucos, mas temos, tem máquina de xerox que permite três atividades por semana para cada classe”.

16. Há ou havia biblioteca na escola?

“Tem uma pequena, mas tem”.

17. Sai com os alunos da escola? Desenvolve atividades extraclasse? Quais? Como é sua relação com eles?

“Saio. Para fazer pesquisa de campo de História, Geografia e Ciências. Procuo marcar excursões dentro do conteúdo. Ano passado fomos à Usina de Corumbataí, pois trabalhava com energia elétrica. Esse ano pretendo ir ao Horto e ao DAAE e à Estação de Tratamento de Esgoto, em Ciências. É difícil para conseguir ônibus, às vezes as crianças têm que colaborar com dinheiro, o que

é difícil. Fico um pouco angustiada, é muita responsabilidade, mas eles colaboram, talvez por estar com eles há dois anos, há uma certa cumplicidade, sabe?”.

18. Há ou havia reuniões com outros professores? Para quê?

“Na escola sempre houve HTPC, isso fora as reuniões pedagógicas. No HTPC, acontece troca de experiências, organizamos projetos, fazemos leituras, às vezes assistimos a vídeos. Nas reuniões pedagógicas, que acontecem na Secretaria, estão fazendo um curso, montaram um evento ‘Casa Aberta’, que tem um tema só, ou vários, divididos por série, inclusive a pré-escola. O tema desse ano é ‘Monteiro Lobato’ e os alunos mostram as atividades sobre o tema. É aberto para a comunidade. O ano passado foi ‘Feira de Ciências’”.

19. Como são suas relações com os outros professores? Com a direção? Com a equipe de apoio (merendeiras, inspetor de aluno, segurança, secretária, etc)?

“Boas. Muito boa, não esperava que seria tão boa. O pessoal está bem entrosado, é uma grande família, um colabora com o outro...”.

20. Como são suas relações com as autoridades da Secretaria de Educação, Diretoria de Ensino?

“Tenho contato com a secretária, nos relacionamos bem, com respeito, ela fala o que quer e eu o que quero. Sou mulher de sindicalista, já viu né? Já discutimos, mas nada além disso, as situações que nos encontramos que foram complicadas”.

21. Como é seu contato com os pais? O que espera deles?

“Encontro com eles todos os dias, conversamos, recebo eles na hora do HTPC, por estar há dois anos, criou um vínculo, são bem participativos, não vejo nenhuma dificuldade em relação a isso. A satisfação é ver a evolução da turma, acompanhando... As crianças tinham problemas e agora avançam. A dificuldade que tenho é trabalhar com alfabetização. Quando eu fui para lá, fui avisada que os pais eram muito exigentes, e vi que são mesmo. Às vezes exigem mais, sem ter muito idéia, o que é bom, melhor que serem desligados”.

22. Descreva uma aula, de História, Ciências e Geografia.

“Adoro trabalhar em grupo. Melhor falar de uma aula que gostei. Foi a produção de texto em grupo, eles tinham que escolher o tipo de texto que tinham que fazer: podia ser narrativa, jornalístico, poema, adivinhações, e enciclopédia para consultas. Os temas eram estranhos, tipo coisas impossíveis, como aranha bigoduda, etc.. Tinham que escolher e escrever. O poema não saiu, eles tiveram maior dificuldade, mas saíram textos formidáveis, interessante a preocupação deles de fazer textos reais. Havia discussões, desta vez todos participavam, apesar de ser em grupo, sempre tem aquela história de alguns não fazerem, mas isso não ocorreu. O texto que mais saiu foram dois literários, o restante, um tipo de cada, exceto o poema. Uma turma estava fazendo poema, mas não estavam conseguindo e permiti mudarem. Avaliei a estrutura, ortografia, coerência, coesão das crianças, se repetiam palavras, se usavam pronomes..., durante eu não ajudava, e corrigia só depois. Ocupou um período inteiro, pois a primeira parte foi de explicação do que iria ser feito e pesquisa acerca do tema”.

23. Como avalia os alunos? Sua forma de avaliar mudou desde que iniciou a carreira docente?

“Diariamente, o que estão falando, o que estão realizando de tarefas, o que deixam de fazer e, é claro, provas objetivas, que tem que apresentar para os pais, e para a direção, mas os resultados finais nem sempre são os mesmos das notas das provas, o que é difícil de explicar para os pais. Teve um momento, no início da minha carreira, que eu fazia somatória de notas... acho que evolui com a experiência, às vezes eu pedia cada coisa...”.

24. Como se relaciona com as classes?

Manhã: “muito bem, à tarde também. São duas turmas bem diferentes, por terem problemas diferentes, não dá para comparar, mas me relaciono bem dentro das circunstâncias. À tarde tenho mais problemas com disciplina, por ser uma classe de reforço escolar”.

25. Como vê a relação da escola com o mundo exterior?

“A escola está integrada com o mundo, se discute bastante, quando há algum problema, procura autoridades... a escola está bem engajada”.

26. Exerceu outra atividade além do magistério? Qual?

“Não”.

27. O que faz nas férias? Viaja com a família? Para onde?

“Viajo com a família. Vou para o litoral, é sagrado. No fim de ano, no meio não dá, o salário também não ajuda...”.

28. Como se atualiza? Faz cursos? Como fica a formação continuada?

“Tem a Secretaria que faz a Formação Continuada através de cursos de capacitação, às vezes participo da Semana de Pedagogia na UNESP, mas estou aberta. E, é claro, o curso nosso.”.

29. O que pensa a respeito da escola de hoje? Qual sua posição?

“Acho que a escola de hoje pensa muito em quantidade e pouco em qualidade. Está bem longe do ideal. A escola de ontem também não era boa, tem coisa que é aproveitada, mas tem sempre que mudar, evoluir, depende da época. Os marcos para mim, é formar o cidadão, não só ler e escrever, para o aluno saber requerer seus direitos, saber seus deveres, ser um ser social. Ler e escrever só não adianta e isso seria um problema da escola de ontem, as questões de cidadania não eram trabalhadas e hoje pagamos por isso. O próprio governo era outro, o momento político, a escola é um espelho de tudo isso.”

30. O que mudou?

“A forma de ensinar, hoje tem mais interação das crianças com os outros, com o meio, não tem mais esse ‘tradicional’ como antes. Hoje os alunos discutem mais, os professores se unem ajudando uns aos outros. Não sei se estou parecendo utópica, essa é a minha realidade pelo menos.”

31. O que fazer para melhorar a escola de hoje?

“Acho que precisa ter mais equipamentos, a informática, não para substituir o professor, mas é um meio necessário hoje... Os livros têm que ser de maior qualidade, a comunidade devia participar mais dentro da escola, a construção precisa ser melhorada.”

32. Quais os principais problemas da escola de ontem? Quais as qualidades?

“O método Tradicional, mas eu aprendi. Tem crianças que não aprendem com Construtivismo também. Nem tanto a forma, mas o material, a cartilha e a questão de cidadania, que informava e não formava. As qualidades?... era mais tranquilo, mais seguro ficar dentro da escola, tanto para aluno quanto para professor, o que hoje é uma atividade de risco dependendo do local... Mas eram momentos diferentes, complicado de explicar...”.

33. Se tivesse o poder de intervir na escola, onde mexeria?

“Em nada, pois só se muda o que incomoda e não me incomoda nada. Acho que mudaria os horários, as crianças têm dificuldade de se concentrar às 7 horas da manhã. Já foram propostas mudanças que vão acontecer, como uma biblioteca maior, sala de vídeo, computador, o horário dos professores, acho que os professores não têm que trabalhar dois períodos, mas sim, ficar mais tempo na escola para preparar, ler, mas depende da Secretaria.”

34. Faz registros em suas aulas? Como faz? Com que frequência? Usa esses registros? Para quê usa?

“Faço. Eu monto, elenco as atividades da semana, normalmente na segunda-feira e no final da semana faço uma avaliação da semana. Uso para avaliação, do meu trabalho e o das crianças, e para apresentar para a coordenadora.”

- REGISTROS DAS AULAS

DATA: 18/03/03

PROFESSORA: MÔNICA

TEMA: TRAJETO CASA-ESCOLA

Mesma classe do ano passado, apenas alguns entraram e outros saíram. As carteiras estão dispostas em "U", mas há também um u menor no centro porque a sala é pequena.

A aula inicia às 7:17h. e Mônica avisa que não usarão cadernos porque ela vai distribuir folhas. Passa alguns recados e a monitora vem chamá-los para o leite.

7:25h. Maria Sílvia chega, eles retornam do leite e Mônica inicia a aula. Fala para eles fazerem de conta que aconteceu algum problema com eles e ela teria de levá-los até suas casas e que era para eles desenharem coisas que façam com que ela consiga chegar nas casas. Conversam um pouco e Mônica fala que é melhor eles fingirem que ela tem que ir buscá-los em suas casas. Um aluno fala para ela que ela sabe onde eles moram. Mônica explica que só sabendo o endereço é mais difícil, que quer que eles dêem alguma dica para que qualquer pessoa possa chegar lá.

Começa a distribuir folhas e uma aluna começa a contar como se chega. Mônica diz que não quer texto escrito, que quer representação.

Alguns alunos perguntam se é para desenhar o trajeto casa-escola ou escola-casa e outra pergunta se é para desenhar a escola. Mônica pergunta para ela se não é para a escola que ela vem todo dia. Ela diz que é, mas que não vai caber.

Mônica diz que é para desenhar o caminho da casa para a escola e pergunta se eles vêm andando por cima das casas, dizem que não, um aluno diz que só se ele fosse o super-homem. Muitos dizem que não vai caber.

Mônica vai à frente e coloca para a classe uma dúvida de uma aluna. Fala que ela mora na Vila Olinda (outra aluna lembra que é Jardim Olinda) e fala que é muito longe e que não vai dar para representar todos os quarteirões. Mônica diz que é para ela representar pontos marcantes, que indiquem.

Do meu lado duas alunas conversam, uma perguntando para a outra se terá que desenhar casinha por casinha. Outro aluno pergunta se pode fazer legenda. Mônica diz que pode fazer do jeito que achar melhor.

A aluna que estava em dúvida fala com Mônica e encontra uma saída: vai desenhar sua casa, o velório e a escola. Muitos alunos perguntam se é para desenhar o quarteirão da escola e Mônica explica para a classe que não é para fazer a mesma atividade do ano passado, mas sim, que é o trajeto da casa para a escola e alerta um aluno que não é para ele comparar seu trajeto com o do colega.

Todos estão desenhando, vão levantando e tirando as dúvidas com Mônica ou a chamam em suas mesas. Poucas conversas, estão concentrados na atividade.

Alguns alunos já pedem outra folha.

Uma aluna vem falar com a Mônica que não vai desenhar da casa para a escola, mas da escola para a casa. Maria Sílvia pergunta para ela por que e ela explica que não saberia desenhar o pontilhão subindo, só descendo.

Uma aluna diz que vai colocar o número da casa para Mônica saber qual é, e Mônica pergunta como ela ia saber que esse número era da casa dela? A aluna responde que é a primeira casa da 7 com a 37.

Mônica pergunta o que aconteceria se ela virasse a folha, um aluno diz que ela veria a casa dele de cabeça para baixo.

7:53h. A maioria está fazendo uma legenda e alguns já começaram a terminar. Uma aluna acha melhor apagar porque não coube na folha e Mônica pergunta para ela se ela não encontra um outro jeito de representar.

Um aluno na nossa frente que já terminou entrega a folha para Maria Sílvia ver. Há um quadrado que ela pergunta o que é e ele explica que foi um erro e não tinha borracha. Ela pergunta se ele passa pelo pontilhão, ele pensa um pouco e o desenha. Pergunta como ele vem e ele diz que é de peru.

Mônica fala para a classe que tem gente que já terminou e pede para estes mostrarem para o colega do lado para ver se ele entende. Um aluno na minha frente desenhava bem concentrado e virava sua folha diversas vezes.

Mônica diz que está vendo um monte de desenhos e faz a mesma pergunta: Onde é a sua casa? Fala que tem gente que faz legenda, que precisa identificar nela. Uns alunos falam que escreveram “minha casa”. Uma aluna diz que o da colega está errado porque ela não representou o campo de futebol. Mônica pede para a aluna colocar, porque se for um menino que quiser ir na casa dela, vai chegar muito mais fácil. Uma aluna pergunta para outra se ela não ia representar tal casa, ela diz que não porque não passa por lá. Ela junta 3 folhas, sendo que uma cola na vertical porque diz que vai virar.

Maria Silvia comenta comigo sobre a percepção do espaço pelas crianças, pois percebeu a influência do subjetivo e das sensações.

Um aluno pega o Atlas. Pergunto para ele se ele queria ver os quarteirões, mas ele disse que não, que é só para ver a escola que ele estudava antes. Ele já terminou seu trajeto e vem me mostrar uns gibis, pedi para ele me mostrar seu trajeto. Ele mostra e a aluna do lado diz que ele não fez legenda, disse que não tinha problema porque dava para identificar e que podia fazer do jeito que achasse melhor.

Outros alunos também vieram me mostrar e vão colocando folhas e folhas em todas as direções. Vários já terminaram e começam a pegar livros e gibis e a andar pela sala. Estão meio agitados hoje.

8:38h. Maria Silvia levanta e caminha pela classe observando os trabalhos. Uma aluna vem me perguntar se tinha problema representar o cemitério pequeno, mesmo sabendo que ele é grande. Disse para ela representar do jeito que ela achasse melhor.

Mônica chama a atenção da classe porque diz que poucos estão lendo e é para pegar o caderno de matemática.

Um aluno que no começo da aula disse que ia fazer um retorno, agora diz que não vai fazer porque é difícil.

Uma aluna do meu lado está bem atrasada, mas fica conversando bastante, puxa vários papos comigo, conversou até sobre a guerra entre EUA e Iraque, colocando seus pontos de vista.

Mônica pede para um aluno distribuir o livro de Matemática e pede para todos colocarem data. A maioria já terminou. Fala que vai distribuir uma folha de exercícios, mas quem ainda não terminou podia terminar sossegado.

Os alunos gostam de mim, muitos meninos vêm me mostrar livros, me contar coisas, ver o que faço, falam que gostam quando eu venho, muito simpáticos!

Maria Sílvia notou que ontem eles haviam realizado uma atividade sobre ponto de vista que está amarrada com a atividade de hoje. Todos já terminaram e agora fazem a lição de matemática.

9:13h. Agora estão todos sentados e comportados. Faltam poucos minutos para o recreio.

DATA: 28/03/03

PROFESSORA: MÔNICA

TEMA: TRAJETO CASA-ESCOLA

Mônica inicia às 8:35h. e fala que é para imaginarem que vão dormir na casa do colega. Pergunta: “Qual desenho vocês vão olhar?” Uma aluna diz que seria o dela mesmo. Mônica: “Mas é o seu mesmo?” Outro aluno diz que é o do colega.

Mônica: “O que vocês vão ver para saber chegar na escola?”

Alguns alunos respondem que são os pontos de referência.

Mônica diz que vai distribuir os desenhos, mas com uma folhinha do lado para ver se eles estão entendendo, porque ela não consegue ouvir todos. Uma aluna pergunta se vai ter que fazer outro trajeto, Mônica diz que vão ver se vai ter necessidade e, se precisar iriam fazer e completa dizendo que agora ela ia impor algumas regras também, que vai dificultar um pouco. Explica que duas alunas faltaram na aula passada e por isso vão sentar juntas para fazer o primeiro trajeto.

Começa a escrever na lousa o que iria no desenho. Explica sobre a legenda e pergunta o que vai nela. Respondem que é cor, tamanho, forma... Fala que não vão escrever no desenho e pergunta o que vão usar sem ser escrita. Os alunos falam formas e cores, um aluno diz que é preciso criar símbolos.

Mônica escreve “criar símbolos” na lousa e lembra que não vão escrever no desenho. Uma aluna diz que assim, ela vai ter que fazer outro!

Mônica: “Mas tem mais uma regra: vocês vão poder usar no máximo duas folhas!”

Todos soltam um “AAHHHHH!!!!”, outros falam que não vai dar, que é difícil. Outra fala que, no mínimo, poderia usar uma folha. Mônica diz que é claro, pois ela tinha que desenhar!

Pergunta o que eles faziam ano passado para entender o mapa, e eles começam a falar que liam as legendas, até que um aluno diz que passava o dedo. Mônica diz que é para passarem o dedo no caminho do colega.

Estão em dupla e Mônica diz que estão em dupla para ajudar o colega e fala que primeiro é para conversar e discutir, para depois começar. Um aluno diz que tinha visto que seu colega esqueceu uma rua, Mônica diz que muitos esqueceram e que não colocaram também a avenida, ou não diferenciaram o que era rua e avenida e que agora era para prestar mais atenção nisso.

Distribui os desenhos. Começam a conversar sobre os desenhos. Um aluno pergunta se vai ter que apagar o trajeto, Mônica diz que não é para mexer no trajeto.

Mônica começa a entregar as folhinhas de linguagem e pede para ir marcando as perguntas que estão fazendo para os colegas. A dupla da minha frente discute, uma aluna coloca vários defeitos no desenho da outra, diz que ela fez um quarteirão em cada folha, mostra para outro grupo como a colega fez as casas, que eram só quadrados, sendo que ela representou triângulos.

Mônica vai à frente e fala que muitos não estão entendendo o que é para ser feito e pergunta o que é para fazer. Alguns respondem que é para escrever os erros. Mônica diz que não é erro, porque nem ela tinha falado se estava certo ou errado, mas sim, é para dar sugestões para melhorar o trajeto do colega. Diz que é para ouvir o que o colega porque a função do outro é ajudar; ajudar a ver o que o outro não viu.

Mônica entrega folhas de sulfite para as alunas que faltaram e outra pergunta se pode pegar também. Mônica diz que não, mas que primeiro eles têm muito a discutir.

Lembra uma aluna que não é para escrever no desenho, mas como o Vítor disse, criar símbolos. A aluna fala: "Então eu vou ter que fazer..." e Mônica a interrompe dizendo que é para ela pensar.

Vai a um grupo e pergunta para uma aluna se ela acha que a colega mora perto ou longe, mas não escutei sua resposta. Pergunta para a colega se mora perto ou longe e ele diz que mais ou menos. Mônica continua conversando com eles e depois vai passando em outros grupos fazendo questões. Começa a distribuir folhas para os próximos trajetos, porque a maioria já fez questões.

Maria Sílvia pede para ler as perguntas das folhinhas de uma dupla perto de nós e começa a discutir com as alunas. Pergunta para uma aluna por que ela fez quarteirões de tamanhos diferentes. Ela diz que o maior é a fábrica de balas. Diz que a colega perguntou por que ela não tinha desenhado os portões, e pergunta se ela estava vendo quando desenhou, se ela via de frente, ela não conseguia responder até que um aluno de outro grupo próximo fala: "Fabiana, você estava vendo de cima!"

M.Sílvia diz que gostou das perguntas e que elas estavam percebendo questões referentes à legenda, tamanho e explica que existe mesmo quarteirões de tamanhos diferentes.

Muitos alunos vão até Mônica fazer perguntas e ela vai respondendo, colocando mais questões e unindo as folhas com fita adesiva quando necessário. Havia uma menina que tinha desenhado seu primeiro trajeto em sete folhas, e agora sentia muita dificuldade de representar em, no máximo, duas, então Mônica permitiu que ela desenhasse em três. Pede para os alunos colocarem na folhinha seus nomes como bilhete, indicando quem fez para quem.

Alguns ainda estão escrevendo, outros já começam a desenhar seu novo trajeto. Uma aluna diz que no ralo do banheiro da sua casa cheira tempero por causa da fábrica de temperos. Mônica pergunta o que está acontecendo para vir esse cheiro? Um aluno diz que é esgoto. Outra fala: "Mas eles jogam nas ruas!" Mônica diz: "Mas se jogam nas ruas, entra onde?" A aluna diz que pelo menos, espanta as baratas. Uma aluna diz que cheira café e bala, M.Sílvia diz que em sua casa cheira gasolina.

9:16h. Uma aluna volta com a dúvida sobre o pontilhão, Mônica pergunta como ela o vê, e pede para ela desenhar como ela o vê. Um aluno pergunta se é para pintar o quarteirão todo da escola, Mônica pergunta se a escola ocupa o quarteirão todo, ele diz que sim e ela fala que se ele pintar metade ia parecer que a escola ocupa só metade do quarteirão.

Mônica me chama para ver o desenho do Caio, fui ver e ele representou só com símbolos. Observei outros desenhos e os alunos me falavam que tiveram que diminuir os quarteirões. Perguntei para a aluna do pontilhão se ela tinha desenhado agora descendo ou subindo e ela respondeu que é descendo e subindo.

9:35h. Bate o sinal do recreio, mas seis alunos ficam na classe continuando a atividade. Mônica pergunta se eles não vão para o recreio e fala para eles irem. Uma aluna quer saber como escreve terreno "baldio" e Mônica pede para ela olhar no dicionário, mas ela fala que não quer, que está com preguiça e que é só a Mônica falar, mas ela não fala.

10:00h. Retornamos do intervalo, mas Mônica tem que ir a uma reunião e pergunta se pode deixá-los com a gente e chama a atenção de alguns que andam e conversam.

Alguns já terminaram e pegam livros. Um aluno sempre vem me mostrar livros que ele está lendo. Outros me mostram seus trajetos. Mônica retorna. Vários alunos vêm conversar e ver o que estamos escrevendo, etc.

Mônica fala que quem terminou é para entregar os dois trajetos e as folhas e pegarem os cadernos de desenho ou para pegar livros e gibis.

DATA: 08/04/03

PROFESSORA: MÔNICA

TEMA: DESENHO DA SALA DE AULA

7:26h. Mônica inicia e fala: “Nós vamos representar hoje o desenho da sala de aula. Porque é comum, não é como o trajeto que cada um tem um, é igual para todos. Só que vocês vão desenhar olhando de cima. Vocês lembram a aula passada que ficamos olhando os objetos vistos de cima? Então, é o mesmo que vamos fazer. O que vai aparecer?”

Alunos: O telhado.

Mônica: Não, o telhado não, o que vai aparecer? As carteiras...

Alunos: ... a lousa, o relógio...

Mônica: Mas tem que ser verdadeiro. Como sempre ficou as carteiras? Em “U”, não é?

Aluno: É, mas o “U” é quadrado... a gente pode fazer redondo.

M: Mas aí que tá, você tem que desenhar o real.

A: Mas professora, como eu vou desenhar as carteiras?

M: Olha, pensa bem, levanta e olha...

Com um barbante nas mãos, pergunta o que vão fazer.

A: Medir a sala de aula!

M: Não, lembra quando estudamos norte, sul, leste e oeste? Então, nós vamos dividir a sala assim porque eu quero que vocês se localizem.

Todos estão muito comportados e participativos. Começa a passar o barbante no centro da sala e pede auxílio para um aluno. Vai ao encontro do Nathanael e ela pergunta: “Eh, Nathanael, o que vamos fazer com você?” Risos. Passa por baixo dele. E por baixo de outro aluno. Todos ficam olhando. Uma aluna diz que não saberá representar, Mônica diz que ela sabe sim.

Mônica: Que posição está a linha?

A: Reta!

M: Vertical, né? Agora vamos colocar outra na horizontal.

7:30h. Duas alunas conversam: “Como vamos representar essa sala, hein?”

“Sei lá, vai ser difícil...”

“E o armário?”

“Vai ser difícil...”

Termina de passar a outra linha e ficam falando que está torto, Mônica pergunta que para ficar retinho o que teriam que fazer? Um aluno responde que deveria medir.

M: Qual é a frente da sala?

Apontam para a lousa.

Mônica diz que vão colocar aqui, e coloca um papelzinho escrito “frente”. Atrás também e pergunta onde fica a direita da classe. Apontam o lado da classe e um aluno começa a apontar a sua direita, que é para trás.

M: Mas direita é só na parte da frente?

A: Não!

M: Não, né, é atrás também, por isso, vou pôr no meio. Bom, e agora vocês vão se localizar, ver quem está na direita, na esquerda...

Um aluno diz que está atrás, todos começam a falar suas posições.

M: Mas no Caio corta a carteira dele. E arredondamento, a gente pode usar? (Respondem que sim). Como vai ficar? É para colocar de acordo com a maior proximidade, né?

Leonardo diz que o Caio está mais para trás porque a carteira dele tem mais espaço para “lá”! Yasmin coloca uma dúvida. Mônica começa a distribuir folha de sulfite. A aluna do meu lado diz: “Mas fazer tudo em uma folha só?”

Mônica pede para colocarem atrás da folha o nome e a data (passa na lousa) e o título: “Representação da sala de aula”. Todos estão super comportados.

Mônica pergunta quem está sem régua, vários levantam os braços e ela vai distribuindo. Faltou e ela pede para Yasmin ir buscar mais em outra sala. Mônica vai falando para olharem bem a sala de aula.

A: Vou colocar a janela, a lousa, os mapas, as carteiras...

M: Não faz parte da sala de aula? Então...

A: Você escreve!

M: Não é para escrever, só para desenhar!

A: Professora, pode fazer legenda?

M: Se você achar necessário depois, faça!

Uma aluna vai à Mônica e pergunta se pode ficar de pé olhando as carteiras. Mônica diz que pode. Outro aluno anda pela classe contando as carteiras. Começam a fazer. Uma aluna diz que o ruim vai ser desenhar a lousa. Outra pergunta se tem que escrever o nome de quem está sentado nas carteiras. Mônica diz que não e fala que é só para ela se localizar. Outro aluno pergunta se tem que pôr a folha na vertical ou na horizontal,

M: Pensa bem, qual você acha mais fácil, olha só as carteiras...

Outro aluno fala que os pés das carteiras aparecem mais. Mônica pergunta se é isso mesmo. Vão chamando Mônica e fazendo diversas perguntas.

A: Professora, tem que desenhar todas as carteiras?

M: É para fazer uma representação do real, não é? O que você acha?

A: Professora, vou ter que desenhar tudo, tudo, até o corpo humano?

M: Você que sabe, representa a sua localização e as coisas principais.

Uma aluna fala para a outra: "É visto de cima, né?"

Mônica fala para a classe que eles estão muito preocupados em dar nomes às coisas, e pergunta o que teriam que fazer. A maioria responde que teriam que fazer legenda. Alguns dizem que não vai caber. Mônica fala para usar atrás da folha.

M: Olha bem o tamanho das carteiras...

Tarsis pergunta para Mônica quanto é 10% de 20 cm e meio. Mônica ri e pergunta se ele não conseguiria resolver isso de uma maneira mais fácil. O colega do lado tenta ajudar e pergunta por que ele quer fazer isso. Ele levanta e mostra que entre o armário e a prateleira tem 20cm e meio. Paulinho fala: "Mas você vai ficar medindo tudo, quantos milímetros tem entre a minha carteira e a sua?" Tarsis responde que sim e Paulinho desiste.

Surge uma dúvida de como desenhar a porta. Um aluno diz que pode desenhar a porta aberta. Outro diz que visto de cima é bem mais fácil de desenhar. Outro diz que de um lado tem 8 carteiras, e do outro, 6 e pergunta se é para desenhar assim. Mônica diz que é.

Um aluno desenhou do lado do nome e Mônica pede para passar para o outro lado. Uma aluna diz que já acabou e Mônica fala: "Já? Olha bem para a sala de aula!"

8:03h. Uma aluna pergunta se é para desenhar o "abacaxi" da porta. Mônica diz que é o ovo de páscoa e pergunta se ela está desenhando a porta aberta ou fechada. Ela responde que fechada. Seu colega diz que está desenhando aberta, porque o ovo está do lado de fora. Outro diz que tanto faz, porque está vendo de cima. Mônica diz: "Isso!"

Tarsis ao meu lado continua fazendo mil contas, Paulinho toda hora tenta ajudá-lo e sempre fala que ele vai demorar muito e que é para ele desistir da idéia. Uma aluna fala alto: "Não se esqueçam de fazer o fundo do lixo!" Outra pede para a professora deixá-la subir no armário para ver a classe. Maria Sílvia vem até Tarsis e pergunta se ele conseguiu resolver o problema. Ele começa a explicar que está arredondando e desenhando os objetos menores do que são para caber no desenho. Uma aluna vem até mim e fala que quer desenhar as carteiras, mas elas vão ficar muito pequenas. Falei para ela desenhar do mesmo jeito que ela desenhou as carteiras e o armário. Tarsis fala para ela: "Quer um conselho? Vai arredondando!"

Uma aluna vai até Mônica e fala que esqueceu de desenhar uma carteira. Mônica pergunta o que ela vai ter que fazer, ela responde que vai ter que apagar e Mônica pede para ela contar de novo.

Tarsis chama Mônica e fala que quer saber mais uma porcentagem. Pergunta quanto é 10% de 18. Mônica pensa e fala: "Sabia que você está perdendo tempo com essas porcentagens ao invés de desenhar seu ponto de vista?" Uma aluna vem até ele com uma calculadora e resolve seus cálculos. Ele não desiste das contas. Maria Sílvia caminha pela classe.

Pergunto para a aluna das cadeiras se estava dando certo, ela diz que sim, que desenhou as cadeiras grudadas com a mesa. Seu desenho está igual ao da colega do lado.

Mônica vem me contar sobre a aula passada que trabalhou com pontos de vista e diz que eles conseguiram perceber. Explica que um aluno faltou, mas pegou uma régua e olhou ela de cima, resolvendo seu problema. Maria Sílvia diz que o Caio também desenhou a lousa só um risquinho, mas fala que desenhou mais para frente, para não confundir com a parede.

Um aluno vai perguntar se desenhou certo as cadeiras, ele desenhou como a de sua colega, assim como todos de seu lado, como se tivessem copiado. Uma aluna juntou duas folhas e Mônica fala: "Mas você juntou mesmo?" Ela: Ai, professora, não deu!"

8:31h. Alguns já começam a terminar. Conversam um pouco, mas sobre seus desenhos. Felipe vem me mostrar o seu desenho. Adiny me mostra sua agenda, começam a andar pela sala, uns pegam gibis, Felipe vem me mostrar um jornalzinho com a foto da Maria Sílvia e Mônica. Muitos vão para as mesas dos colegas que ainda não terminaram para ajudá-los. Uma me mostrou seu diário.

Mônica fala que é para acabar até a hora do recreio porque tem que fazer uma recordação. Um aluno mostra seu desenho para Mônica, ela pergunta o que é um risco. Ele diz que é a lousa, mas está pequena. Mônica pede para ele olhar o tamanho dela direito.

8:51h. M: Aproveitem esse tempinho para trocarem os diários. E Tarsis continua com seus cálculos, desenhou pouca coisa até agora. Metade da classe já terminou.

A maioria já terminou, apenas cinco alunos desenharam ainda. Mônica pede para pegarem o caderno de matemática. 9:00h. Mônica começa a passar uma atividade de matemática na lousa e todos copiam comportados.

DATA: 13/05/03
PROFESSORA: MÔNICA
TEMA: LEGENDA

7:11h. Mônica inicia a aula avisando que Janaína vai recolher os bilhetes sobre a pesquisa de rádio. Outra aluna recolhe as pastas com as provas.

Todos estão sentados, alguns caminham pela sala, outros tentam abrir as janelas. Está frio e todos estão bem agasalhados com luvas e gorros.

Enquanto isso, Mônica pega os materiais em seu armário. Mônica chama a atenção de todos, pede para cada um ir para o seu lugar porque ela quer dar uma adiantada nas coisas antes do leite.

Começa explicando que como vão ter a reunião do orçamento participativo na 5ª feira...

Um aluno a interrompe: "5ª feira já?"

M:É, já é na 5ª feira!

Janaína: Vamos cantar aquela música de novo!

M: Depois do recreio vamos ensaiar. Vocês vão olhar seus bairros e ver quais são as suas reivindicações e colocá-las nos bairros. Mas vai aparecer os bairros?

Al: Não, o setor.

M: Isso, os setores, e vocês vão criar símbolos e colocar esses símbolos nos setores. Vamos trabalhar com símbolos porque são coisas muito especializadas, como segurança, e não dá para usar cores.

A servente vem avisar do leite e todos já querem sair. Mônica pede para esperarem, termina de explicar e vão tomar o leite. Eles querem saber se é de chocolate e é, porque a servente avisou. Mônica vai também e me convida, mas não vou. Uns 15 alunos não vão e ficam bem comportados em seus lugares calmamente esperando, lendo, algumas meninas conversam. Maria Sílvia ainda não chegou.

Antes de entrar na sala, ainda na sala dos professores, Mônica e eu conversamos sobre uma carta de Rio Claro. Ela colocou suas idéias, pensando em uma melhor maneira de destacar o setor da escola, mas não quer pintar, porque vai trabalhar com outro tema posteriormente. Propus colocar um celofane por cima, ela disse que também poderia colar um sulfite colorido com cola bastão que sai depois. Avisa dos problemas de não ter uma carta só dos setores e que mandou ampliar o mapa dos setores do Atlas, mas o xerox não saiu bom. Outra professora pergunta se na Unesp, na parte da Geografia não tem, mas não tem.

7:28h. Retornam do leite, Mônica avisa que vai distribuir os Atlas, mas que não é para se preocuparem com os nomes que estão escritos e que não é para ficar trocando. Vão passando os Atlas e poucos abrem, menos ainda na página dos setores. Alguns abrem seus cadernos de Geografia.

Mônica me pergunta se Maria Sílvia não vai vir, mas eu também não sei.

Já começam a folhear o Atlas e Mônica vai passando de carteira em carteira distribuindo folha vegetal. Em seguida, fecha a porta para evitar o barulho vindo do corredor e dá uma olhadinha à procura de M. Sílvia.

Janaína pergunta se é na página 40, 41 ou 43 e seus colegas falam que não, que é na 47. Mônica pergunta para ela por que ela queria essa página, se daria para ver daí, mas ela disse que não, que era só porque ouviu dizer que era essas páginas.

Espera todos ficarem em silêncio.

M: Vocês se lembram quando montamos uma tabela e colocamos todas as reivindicações que vocês fizeram na pesquisa? Por que fizemos uma tabela? Porque tem mais de um aluno que mora no mesmo bairro, e então juntamos as reivindicações. É claro que tem alguns casos de ter apenas um morador da sala em um bairro, que é a Gislaine... (cita os nomes destes alunos).

Surge uma dúvida sobre o Jd. Novo e Novo I. Yasmin pergunta se é onde tem o Vista Verde, os predinhos vermelhos. Janaína diz que lá é o Inocop. Mônica diz que é Inocop mesmo.

Cada um começa a identificar seu setor e Mônica ajuda a encontrar e explica que é nesse que tem que trabalhar.

M: O que vamos fazer? Um mapa de Rio Claro com os setores e as reivindicações. Vão copiar esse mapa dos setores.

Al: Todos?

M: Sim, todos, mas não é preciso colocar os números, porque vocês sabem quais são seus bairros.

Al: Ave Maria!!

M: Mas vão trabalhar só com o seu setor, e, para isso, terão que destacá-lo. Como vão fazer?

Janaína: Vamos pintar.

M: Mas aí vai ficar ruim para desenhar os símbolos depois. É melhor contornar.

Al: Como?

M: De qualquer cor mais forte.

Mônica pede para Felipe repetir sua pergunta para a classe.

Felipe: Meu bairro é Inocop, mas está entre o setor do Jd. Das Palmeiras ou do Guanabara?

M: Como não tem o bairro, vamos ver dentro de qual setor está. (e vai procurar junto com os alunos no Atlas)

Al: Pode fazer o quadro?

M: Pode, quem quiser fazer fica mais fácil. Vou pôr o título na lousa, e por isso deixem um espaço em cima para caber.

Começam a chamá-la e perguntam se já pode começar.

Vai passando nas carteiras e ajudando com a posição das folhas vegetais. Continuam a chamá-la. Estão muito comportados, o silêncio é quase total, apenas fazem uns comentários baixinho sobre a tarefa.

Felipe vem avisá-la que descobriu qual setor é o dele, ele traz o vegetal com seu setor desenhado e Mônica diz que ele não podia tirar de cima. Ele fala que é o Guanabara porque é depois da pista.

Mônica vai depois até a carteira dele e conversam mais sobre isso. Em seguida, passa o título na lousa: "Orçamento Participativo – Reivindicações para o meu bairro _____"

Paulo vai até ela perguntar se é para desenhar todos os bairros. Ela diz que sim. Uns já começam a acabar e a avisam.

Mônica vem explicar que é para pegar seu caderno de Geografia no qual anotaram tudo e lembra que no cantinho de baixo é para colocar o nome e a data.

Uns alunos levantam e vão mostrar para ela, Felipe mostra seu mapa e diz que está um bagaço. Mônica vai até lá e pergunta por que está um bagaço e conversam.

Continuam a chamá-la nas carteiras, perguntam se pode fazer o quadro, se pode pegar outra folha. Andressa ao meu lado diz que dói o braço ficar copiando e começa a escolher a cor para destacar seu setor.

M: Quem já desenhou todos os setores, já destacou seu setor, já colocou o título e nome, já deixou espaço para a legenda...

Janaína diz que é para colocar o seu bairro na legenda.

Mônica pede para ela esperar porque agora é que vão fazer o trabalho, e continua: ..."Vão abrir o caderno de Geografia e achar a tabela".

Continuam bem comportados e perguntam coisas para Mônica. Alguns pedem régua, Thaís vai pegar no armário, mas não tem muitas. Mônica dá algumas para elas. Vai à carteira do Bruno e explica o que ele tem que fazer.

Kessie fala que tem régua para emprestar. Mônica avisa para a classe que tem régua com ela e com a Kessie. Vão mostrando seus desenhos e ela vai falando o que falta pôr.

Tarsis ao meu lado pintou seu setor de azul. Mônica avisa para a classe que a Katelin perguntou se a legenda que tem que fazer é a do Atlas. Mônica fala com o Atlas nas mãos, perguntando se era aquela e fala que vão criar uma legenda nova, com as suas reivindicações.

Pega um caderno de uma aluna e fala que vai dar o exemplo de seu bairro. Procura o Jd. Rio Claro, mas não tem no caderno. Pega o da Gislaine. Fala o que falta no Jd. Rio Claro e que é para pensarem num símbolo que significa segurança. Pergunta: "O que lembra?"

Al: Policial, carro de polícia...

M: E recapeamento, o que é? É tapar buraco, o que vamos desenhar?

Al: Um buraco tapado, um buraco com um X dentro...

M: Isso, cada um desenha o que quiser. E creche?

Al: Um bebezinho.

M: Isso, pode ser. Agora, o desenho que criarem, vai ter que aparecer na legenda e dentro do setor.

Al: Ai, professora, não vai caber!

M: Aí que vocês vão ter que pensar como fazer. Lembra na maquete que vocês diminuíram o tamanho das coisas para caber?

8:05h. Agoram conversam e andam um pouco, mas falam sobre a atividade e vão atrás dela ou ver o do colega.

Mônica fala que quem precisa assoar o nariz pode ir lá fora.

Janaína tem dúvida em o que desenhar para representar pavimentação. Mônica pergunta o que é, ela diz que é asfalto, rua e pergunta se pode desenhar uma rua. Mônica diz que sim. Ela pergunta outros símbolos e alguns diz que não vai caber. Alguns alunos estão lá perto e dão sugestões. Kessie pergunta para o Tarsis como poderá fazer "limpeza de rua". Paulo ao lado fala para ela desenhar uma vassoura. Ela volta para seu lugar.

Uma aluna pergunta para Mônica o que falta mesmo em seu bairro e ela diz para olhar no caderno.

Continua a passar pelas carteiras e tirar dúvidas, vai auxiliando. [a maioria das dúvidas que pude perceber, foi sobre qual símbolo usar].

Mônica pede silêncio uma hora que falavam bastante ou andavam, muitos estão ao lado dela querendo mostrar. Andressa fica chamando Mônica, mas chama baixinho e fala que é melhor ir lá, porque senão ia ficar até amanhã chamando.

Alguns terminam e começam a olhar no caderno. Duas alunas conversam, uma pergunta para a outra quantas coisas têm em seu bairro, a outra responde e pergunta onde pôr a legenda, ela fala que é "aqui e aqui" (apontando um espaço em branco ao lado e dentro do mapa).

8:15h. Mônica pergunta para a classe como representar galeria. Pergunta o que é e respondem que é bueiro. Mônica diz se já viram aqueles canos grandes que colocam embaixo da calçada e diz que aquilo é galeria. Fala que querem colocar isso no córrego da Servidão para canalizá-lo.

Outras alunas perguntam o que é galeria e Mônica diz que acabou de explicar, mas fala de novo que são os tubos.

Duas alunas sentam no chão do canto da classe e começam a ler um livro juntas. Outro vai pegar um também, mas resolve deixar e passa pelas carteiras.

Adiny vem me mostrar seu bairro que é muito pequenininho. Ela só representou o comércio, perguntei para ela se não tinha outras reivindicações e ela disse que não. Ela já terminou.

Mônica pergunta para Tarsis o que ele está procurando no dicionário e ele diz que quer saber o que significa galeria. Ela fala para a classe olhar também.

Nathanael pergunta o que é pavimentação e Mônica pede para Janaína explicar que estava ali do lado dele. Ela disse que é asfalto.

Felipe vem mostrar seus símbolos, está fazendo certinho, Mônica fala para ele que a luz do poste, quando acende, está azul. Ele me mostra e me diz que lá no Inocop, quando querem apagar a luz do poste, eles chutam os postes.

Thaís vem me perguntar se o símbolo do seu recapeamento está bom. Ela fez assim:

Disse que estava bom.

Felipe terminou e vai pegar um gibi. Vários vão pegar livros e vão no cantinho do chão ler.

Tarsis pega de novo o dicionário e quer saber o que é recapeamento. Mônica pergunta se ele vai começar de novo igual naquela aula.

Agora conversam um pouco, vários já terminaram. Mônica vai vendo se não falta nada e para alguns pede para completar o que falta.

Andressa fala que está pensando em como desenhar a segurança e diz que vai desenhar "um hominho com uma arma no bolso". Me mostra seu desenho da galeria, pergunta se está bom, e fala rindo sobre o desenho que fez dos médicos, pois desenhou um estetoscópio. Fala que o difícil vai ser fazer caber tudo.

Mônica chama a atenção e pede silêncio. Tarsis começa a desenhar seus símbolos. Andressa termina e Mônica elogia seu estetoscópio, ela diz estar aliviada por ter terminado.

Thaís vem me falar que perto da casa dela tem um ferro-velho e que ela colocou como vigilância sanitária e pergunta o que poderia desenhar. Disse para desenhar um pneu, Andressa disse uma garrafa, ela falou que vai desenhar um homem segurando um pneu.

Todos já terminaram.

Mônica chama a atenção da classe, pede para ir sentando, mas estão conversando e andando muito. Ela diz que vai distribuir folhas A4 porque vão continuar o trabalho. Fala mais alto. Aos poucos, ficam quietos.

M: Minha idéia era ampliar esse mapa que vocês copiaram, fazer com que ele ficasse bem maior para caber mais coisas, inclusive todos os bairros... iam juntar todos os bairros e expor no dia do orçamento participativo. Mas está pequeno, não está? Já está difícil vocês colocarem todos os símbolos, imagina todos os bairros? Vou ver se dá para ampliar, senão, não vai ter jeito.

8:40h. Continua explicando que ser cidadão é participar e que é para fazerem uma história em quadrinhos.

Al: Vamos fazer em duplas!

M: Não... O que precisa ter? O prefeito, não é? Quem mais?

Al: O secretário...

M: Quem é a pessoa que ajuda o prefeito na área de saúde?

Al: O secretário da saúde.

M: E na educação?

Al: O secretário da educação...

M: Isso, são os secretários que ajudam, e, no dia do orçamento, eles vão vir.

Paulo lembra sobre os ministros e Mônica diz que a nível municipal tem os secretários, e a nível federal, o presidente tem os ministros e estes seus secretários.

Caio pergunta a nível estadual, e ela responde que são os secretários.

Uma aluna conta um caso sobre desvio de verbas em Porto Seguro.

Mônica fala que vão fazer a história em quadrinhos. Eles começam a reclamar, pedem para fazer em duplas, mas ela diz que vão fazer em casa. Ficam super felizes.

Ariela pergunta se pode fazer balãozinho, Mônica diz que tem que fazer, para mostrar o que estão falando.

Começam a passar as folhas, conversam bastante. Mônica levanta o braço e aos poucos todos vão percebendo e também vão levantando até todos estarem de braços levantados e quietos. [deve ser algum tipo de código do silêncio!!]. Ela diz que não quer ter que fazer isso. Fala que é para fazerem o cabeçalho da atividade. Passa na lousa e começam a conversar, ela fala que começaram a falar de novo. Ficam quietos.

Tarsis pergunta sobre a posição da folha, ela diz que deitada é mais fácil, mas depois fala para ele fazer como quiser. Ficam bem quietos.

Thaís fala sobre o Nathanael que fica atrapalhando. Andressa pergunta se é para amanhã, Mônica diz que sim. Eles reclamam, mas ela fala que o orçamento já é na 5ª feira!

Fala que tem algumas regras, mas espera terminarem de copiar.

Um aluno pergunta quanto quadrinhos pode fazer e ela diz que essa é a regra, que tem que Ter, no mínimo 4 quadrinhos.

Al: E no máximo?

M: Bem, tem que ter começo, meio e fim, aí depende. Prestem atenção que é para vocês desenharem do outro lado da folha que não tem o cabeçalho. O que é para aparecer? As reivindicações que faltam, as necessidades... mas melhor, não vamos fazer sobre seus bairros, porque já temos os desenhos...

Diego: Vamos fazer da escola.

M: Isso, da escola, as necessidades do bairro da escola.

Bruno se desespera e fala que não entendeu.

Mônica explica que já fizeram gráficos e que agora vão fazer coisas diferentes, que deixou para a Segunda série fazer. Lembra que fizeram a tabela pedindo melhorias para o bairro, cidade e escola. Vão ver as necessidades da escola. "Vai aparecer como?"

Al: Na história.

M: Isso, nas conversas dos personagens.

Bruno diz que ainda não entendeu.

Tarsis quer fazer 3 quadros e Mônica diz que é para fazer 4. Pergunta quem não entendeu ainda e Bruno se manifesta. Ela explica de novo, fala sobre as últimas tirinhas que tem nos gibis, mas que é uma história sobre reunião de pessoas discutindo coisas sobre o orçamento participativo, mas é só sobre as melhorias para a escola.

Cita as reivindicações da tabela. Pede para fazerem de conta que não conseguiram falar com o prefeito, então é para desenhar alguém conversando com outra pessoa sobre as coisas que estão precisando.

Diego: Pode ser a conversa com o prefeito?

M: Pode. Pode ser também com o secretário da educação... Alguém tem mais alguma dúvida?

Ninguém tem, estão quietos. Mateus pergunta se pode desenhar bichinhos. Mônica diz que é para ser pessoas, como uma história real dos problemas da gente mesmo. "Lembra em Português como chama as histórias com animais?"

Al: Fábulas.

M: Então, não é para ser fábula, mas sim, história em quadrinhos. Bem... é para amanhã, hein?

Al: Os pais podem ajudar?

M: Só se for para dar idéias, não pode é fazer para vocês. Não se esqueçam que eu conheço as letras e desenhos de todo mundo!

Pede para guardar nas pastas e pede para a Fabiana e Adiny recolherem os Altas. Pára e levanta a mão de novo, começam a erguer e a ficarem quietos aos poucos. Fala que enquanto elas recolhem os Atlas, é para pegarem os cadernos de matemática.

Andressa pergunta se é para levar o caderno de Geografia para casa e Mônica pergunta para a classe já dizendo que vão precisar sim. 9:04h. Fim.

DATA: 19/03/03

PROFESSORA: ADRIANA

TEMA: DESENHO DA SALA DE AULA

Adriana iniciou a aula pedindo para os alunos contarem sobre suas histórias de vida. Os alunos falam mais de acidentes que aconteceram com eles, seus tombos, coisas que machucaram, e os outros coleguinhas davam risada.

Os alunos estão dispostos em 4 fileiras duplas e Adriana diz que não vai dar tempo de todos falarem, que iam falar só os da esquerda, mas uma aluna insistiu em falar e contou que foi atropelada.

Adriana sempre pedindo atenção, mas sem se exaltar, pede para os outros ouvirem seus colegas. Um aluno faz comentários sobre o que a colega falou e Adriana o repreendeu perguntando se na vez dele, alguém tinha feito gracinhas com sua história.

No fim, acabou falando todas as fileiras, mas alguns não quiseram contar, mesmo com os colegas insistindo.

7:33h. Adriana explica para a classe que na história de vida acontecem muitas coisas e não só as travessuras e fala para aqueles que já escreveram se lembrarem de mais alguma coisa, que podia completar.

Fala para guardarem o caderno e deixarem só o estojo porque iam fazer um trabalho de Geografia.

Adriana me explica que pediu para eles contarem porque estava esperando a Maria Sílvia e eu chegar.

Começa a explicar a atividade, diz que não é o trajeto da casa/escola. Pergunta para um aluno o que ele vê na sala de onde está sentado se fosse para desenhar. E vai perguntando para alunos sentados em posições diferentes. Pergunta para outro o que ficaria faltando no desenho, mas sem se virar. Ele diz que não desenharia o armário. Pergunta se um aluno que senta na frente desenharia o mesmo de um que senta atrás, respondem que não. Pergunta como ele desenharia o armário e ele responde que só se ele se virasse.

Em seguida pergunta onde eles poderiam estar para enxergar a classe toda e respondem que no canto, na porta e um aluno aponta para o teto.

Adriana pergunta para este aluno e ele diz que de cima daria para ver. Ela pergunta para a classe se do telhado daria para ver melhor e as crianças respondem que sim.

Então ela pede para eles imaginarem que estão no telhado e pede para desenhar a sala. Começa a distribuir os materiais, avisa que é individual e explica para dividir o material com o colega, porque não tem para todos.

Os alunos conversam um pouco e Adriana fala que quer dar um último recado. Avisa que quer que façam com mais capricho, que muitas vezes eles pensam que ninguém vai ver, mas que é o

trabalho deles e, além disso, que ia levar amanhã para todo mundo ver, que a Rafaela ia ver... todos olharam para mim.

Adriana distribuiu as folhas e começam a fazer concentrados e quietos. Ela me explica que eles são muito agitados, pois estão acostumados assim do ano passado. Diz que as atividades de diálogo têm que ser rápidas, porque senão eles dispersam mesmo.

Adriana lembra a classe que eles tem que desenhar olhando de cima. As crianças olham pela sala.

Ela vem me falar que já percebeu a questão da proporção nos desenhos, que a primeira coisa que desenham é a lousa e ficamos conversando um pouco sobre isso.

Adriana caminha pela sala e senta em sua mesa. De vez em quando, quando algum aluno perguntava se podia desenhar o ventilador, o armário, ela enfatizava que era para lembrar que era para desenhar visto de cima.

8:05h. Maria Sílvia chega, cumprimenta a sala, Adriana fala que ela vai acompanhar a aula hoje e explica a atividade para Maria Sílvia.

Adriana vai à mesa de um aluno e passa para a classe sua dúvida: o aluno estava com dificuldade de desenhar a carteira. Ela fala para ele representar como ele vê as carteiras.

Uma aluna na minha frente olha para trás e diz que minha letra é bonita. Outro aluno me ofereceu seu corretivo.

Adriana caminha pela sala, uma aluna fala que não vai desenhar as cadeiras. Adriana pergunta para um aluno sobre as carteiras e ele diz que só ia desenhar duas. Ela pergunta se ele estivesse em cima se ele veria só duas.

Outra aluna também pergunta se teria que desenhar 35 carteiras, outro aluno também e Adriana responde para eles se de cima eles veriam todas. Eles dizem que sim, e ela pergunta se é para desenhar então, e eles respondem que sim.

De vez em quando há algumas conversas, umas gracinhas e a professora calmamente chama a atenção.

Aquela aluna chama Adriana de novo e diz que não são 35 carteiras, mas 38. Outro aluno fala que se é para ver de cima, então ele ia desenhar o céu.

Maria Sílvia também anda pela sala observando os desenhos. Uma aluna pergunta se eu vou ficar até o fim da aula e explico que só até o fim da atividade e que só vou acompanhar as aulas de Geografia, História e Ciências. Ela pergunta se vou acompanhar todas e disse que só as que foram combinadas no curso que a professora vai às quintas. Ela diz que vem uma substituta muito brava. Em seguida, chama Adriana e fala que não coube as 38 carteiras, mas só 23. Adriana pergunta como ela resolveria esse problema, ela pensa. Depois que Adriana sai, a aluna fala para mim que teve uma idéia: vai apagar só uma parede e fazer as outras carteiras. Aí ela percebeu que a mesa da professora também teria que ser desenhada de novo e a lousa e explicou que iria ficar meio separado.

8:37h. Adriana pede para um aluno ir buscar 35 cliques e passa o cabeçalho e o nome da atividade na lousa. Fala para a classe para combinarem um tempo para terminar a atividade, pois a maioria já está pintando. Estipulam mais 15 minutos.

Uma aluna está com a cabeça baixa e Adriana pede calmamente para ela pintar, a incentiva, põe a mão nas suas costas, mas a aluna não quer porque o colega ao lado tinha perdido algo seu. Mas ele acha e ela começa a pintar.

Alguns já terminaram e ficam nos seus lugares conversando um pouco. Um vem me mostrar e pergunta se ficou bonito, digo que sim. Alguns pediram duas folhas e Adriana entrega cliques para eles entregarem as duas.

Os alunos começam a pegar textos do varal literário e livros, Adriana vem falar comigo que muitos nessa hora pegam o Atlas para ler.

8:56h. Só falta um aluno para entregar o desenho e Adriana diz que vai passar para a aula de matemática e pede para pegarem o caderno.

DATA: 25/03/03

PROFESSORA: ADRIANA

TEMA: TRAJETO CASA-ESCOLA

7:14h. Adriana ajuda os alunos a se sentarem, une as carteiras em duplas e avisa que vai fazer a chamada e, em seguida, vai começar a aula. Também fala que a Maria Sílvia e a Rafaela vão assistir à aula hoje também.

Faz a chamada e eles começam a conversar um pouco, Adriana pede silêncio. Termina e pergunta se eles se lembraram de entregar os papeizinhos sobre a reunião dos pais e explica o que vai ser discutido nela.

Estão bem comportados, há apenas conversas baixas.

Escreve "GEOGRAFIA" na lousa e um aluno fala que é para pegar o caderno de Geografia.

Adriana diz que não, e pede para os outros não pegarem o caderno e deixar só o estojo.

Começa explicando que vão continuar o trajeto casa-escola e que vai entregar os que já fizeram. Pergunta o por quê de fazer este desenho, e um aluno fala que é para ter a nota, outra diz que é para saber chegar nessa casa. Adriana diz que é isso mesmo e fala que é essa a função, pois qualquer pessoa que vir esse desenho conseguirá chegar. Pergunta se qualquer um que vir conseguirá chegar e os alunos respondem que só se estiver bonito, outro diz caprichado. Adriana pergunta se é só isso. Outro diz que tem que ter o número da casa e da rua.

Adriana começa a falar sobre lojas que teriam perto da casa deles e explica que são pontos marcantes e que deviam ser colocados. Pergunta para uma aluna se tem uma loja perto da casa dela e ela diz que tem o Moveleiro e a Ludival. Adriana pergunta se ela tinha colocado no desenho e ela diz que não.

Então pede para colocar esses pontos e lembra que não é só loja, mas pode ser também, por exemplo, um campo e pergunta como é que eles vão representar essas lojas. Um aluno diz que é desenhando esses lugares. Lembra que desenharam a classe vista de cima e pede para desenhar o trajeto também visto de cima.

Depois pergunta para eles quem faz caminhos diferentes para vir e para voltar da escola e tem que explicar qual faz. Fala que vão se juntar em grupos os que moram perto, porque vão ver o que o colega está desenhando e, como conhecem o lugar, vão saber se estão faltando algum ponto ou não.

Começam a formar grupos, Adriana vai auxiliando, perguntando quem mora perto de quem. Conversam um pouco até todos os grupos estiverem formados.

Adriana começa a falar e ficam quietos. Diz que todos os grupos estão formados, conta: "3, 2, 1..." e pede para discutirem no grupo, conversar com o colega para ver se ele consegue chegar em sua casa. Começa a entregar os desenhos anteriores, vão um a um buscá-los.

Os alunos que já receberam começam a discutir. Termina de distribuir, pede silêncio e para conversar com seus colegas e levantar a mão quando quiser chamá-la. Também fala que a M. Sílvia e a Rafaela estarão vendo o que estão fazendo. Muitos levantam as mãos, mas depois passam a chamá-la pelo nome.

7:40h. Pega o desenho de uma aluna que desenhou a escola, e explica que para ver a casa dela tem que virar de cabeça pra baixo e pergunta como ela poderia resolver esse problema. A maioria diz que é para ela desenhar virada para cima, mas logo dispersam e discutem nos grupos que ruas são...

Adriana fala para a classe prestar atenção porque tem desenho em que as árvores estão maiores que as casas.

Um aluno diz que não tem nada para ser consertado em seu desenho. Adriana faz algumas perguntas para ele, sobre o que tem mais para lá, etc e ele começa a desenhar.

M. Sílvia anda pela classe observando os desenhos e faz comentários. Um aluno estava pintando o desenho anterior, Adriana lhe fala alguma coisa e ele parou. Faz um tempão que está quieto, não conversa com ninguém do grupo e não desenha. Fui perguntar para ele e ele disse que já havia terminado. Vi seu desenho e perguntei onde era a escola e sua casa, porque não estavam diferenciadas. Voltou a desenhar.

No grupo da minha frente percebo que eles não estão trocando os desenhos, para interpretar o do colega. Cada um está concentrado no seu.

Em outro grupo dois alunos começam a rabiscar no desenho do outro e Adriana os separa. Continua passando nos grupos, de vez em quando chama a atenção e vem nos falar que tem aluno que não consegue trabalhar em grupo, que tem os que não fazem nada, mas que os referenciais já estão aparecendo.

Adriana vai falar com aquele aluno que estava quieto e pergunta por que ele fez em mais de uma folha. Ele diz que não cabia. Pergunta como ia saber qual é sua casa, a escola, a Clara Freire e a outra escola. O aluno ao lado comenta que ele não desenhou o postinho e agora volta a desenhar.

Um aluno começa a chorar e acho que é porque não consegue fazer. M. Sílvia vai incentivá-lo. Adriana lhe dá uma caixa de lápis de cor.

Uma dificuldade que surge é a preocupação dos alunos quando comparam seus trajetos com o desenho do colega e percebem que está diferente, ficam com dúvidas. Um aluno joga fora seu desenho, pergunto por que e ele diz que não ficou bom.

8:30h. Estão conversando bastante. Alguns já terminaram e Adriana pede para estes pegarem leituras no varal literário e colocar nome e data no desenho, porque logo iam sair para a ed. Física. Passa o cabeçalho na lousa.

Começam a colocar as carteiras no lugar. Agora a conversa é geral. Adriana vai chamando a atenção na medida do possível, às vezes fala com mais energia, mas estão muito agitados e tem alguns meninos que muito desobedientes e falantes, além de ficarem andando pela sala sem parar.

As carteiras já estão arrumadas, Adriana pede para devolverem as régua e guardar o material. Um aluno vem nos mostrar um poema “Namoro Desmanchado” e diz que prefere ficar solteiro.

Estão mais quietos e Adriana fala para conversarem sobre a atividade. Pergunta o que conseguiram melhorar. Um diz que fez outro porque o colega rabiscou no dele, outro diz que melhorou os carros, um diz que fez mais casas, que pintou mais, que fez mais carros... Adriana pergunta para um aluno o que os colegas acharam de seu desenho e ele diz que não falaram nada. Ela pergunta se alguém viu, ele diz que não. Ela fala que era para ele ter trocado com os colegas. Pergunta para outro aluno e ele diz que fez mais ruas. Pergunta por que e ele diz que precisava. Pergunta se ele viu o desenho de alguém e ele disse que sim.

8:47h. Saem para a ed. Física. Adriana pede para primeiro sair as meninas e depois os meninos. Uma aluna não quer ir e deita na carteira. Dois alunos ficam fazendo a lição que estava atrasada, terminam e saem. Adriana insiste para a aluna ir para a aula e ela acaba indo.

DATA: 01/04/03

PROFESSORA: ADRIANA

TEMA: PASSEIO AO REDOR DA ESCOLA

7:13h. Após arrumarem as carteiras, Adriana começa fazendo a chamada e diz que quer os trabalhos que estão faltando. Conforme ela fosse chamando os nomes, era para ir entregando. Fala que amanhã vai vir a professora Arlete e que vão trabalhar com a história de vida.

Adriana começa explicando a atividade e diz que precisam combinar algumas coisas. Avisa que a Gisele (inspetora) vai junto só para ajudar a olhá-los, mas sabe que não vão desobedecer. Fala que já conhecem o caminho, mas vai ser bom para os alunos conhecerem melhor pontos que não conhecem.

Um aluno diz que tem um tarado rondando a escola. Adriana fala que é por isso que tem que andar todos juntos. Conversam um pouco e Adriana chama a atenção.

Fala que é para olhar tudo o que vê, as construções, as lojas...

Saem e formam filas. Adriana conta quantos alunos têm.

7:24h. Já na calçada de fora, ela fala que o olhinho é para funcionar e que é para aproveitar e ver o número das ruas, já que ontem tinham perguntado.

Parada: Adriana – Quantas ruas cruzamos até a Oscália?

Alunos – Duas; Três...

Adriana – Por que três? Nós estamos na avenida 56, não é? Quantas ruas são? Tem placa?

Alunos – É a rua 24; é a 26...

Parada: Adriana – Nossa escola fica em que bairro?

Alunos – Jardim Novo Dois.

Adriana – E a Oscália?

Alunos – Jardim Wenzel.

Adriana – Como dá para ver?

Alunos – Pelas placas.

Parada: Adriana – O que é lá no fundo onde estão passando os carros?

Alunos – É a pista

Adriana – Alguém sabe o nome?

Alunos – É a estrada que vai para Cordeiro; É a que vai para São Paulo...

Adriana – Chama Washington Luiz.

Vai perguntando o nome das avenidas.

Parada: Adriana – Dá para ver a escola?

Alunos – Não.

Adriana – Por que não dá para ver?

Alunos – Porque a escola é numa descida.

Adriana – E nós estamos onde?

Alunos – Numa subida.

Adriana – Num lugar mais alto.

Chegamos ao Posto de Saúde e Adriana pergunta por que está escrito “Entrada para Vacina”. Os alunos respondem que este posto dá vacina. Pede silêncio e pede para ler as placas. Diz que tem outra placa para ler depois e mostra a escola Clara Freire.

Parada: Adriana – O importante não é andar na fila, mas todos juntos. Aqui o posto fica num lugar mais alto que...

Alunos - ...A escola!

Parada: Adriana – E daqui, dá para ver a escola?

Alunos – Não; Dá sim, olha o carro preto da professora!

Parada: Adriana – O que é aqui? (apontando para uma área de mata ciliar).

Alunos – Mato; Córrego.

Adriana – Onde ele nasce?

Alunos – Nasce em cima; Não é córrego, é esgoto!

Adriana – É esgoto ou córrego?

Parada: Adriana – Teve gente que colocou no trajeto aquela igreja, e na frente tem o pet. Quando chove, a água lá do Clara Freire vai para onde?

Alunos – Esgoto

Adriana – Para onde escorre?

Alunos – Lá para o córrego.

Adriana explica que chove, como aqui é mais baixo, escorre e vai para o córrego.

Parada: Os alunos mostram suas casas, Adriana pergunta se dá para ver a escola, mas não dá.

Adriana – O que é que dá para ver?

Alunos – Só um pedaço do telhado da escola

Adriana – Isso, mas vemos também a avenida. Que bairro é esse?

Alunos – Panorama

Adriana – Alguém sabe que rua é essa?

Alunos – Não tem plaquinha! Porque os moradores não colocam.

Adriana – São os moradores que colocam?

Alunos – É a prefeitura.

Maria Sílvia diz que sabe que rua é essa, que é a 23. Explica que mudou a numeração porque tem essa área mais baixa com mata e córrego e não tem arruamento. Quem falou que mora aí no meio? Um aluno diz que mora e que é a rua 22. Outro aluno explica que antigamente não tinha essa rua, pois era continuação da chácara Wenzel.

Adriana pergunta se é a chácara do seu avô e ele diz que sim. Passam por uma caixa d’água destampada e comentam sobre dengue. Adriana fala que precisam falar para esse dono tampar, pois os alunos o conhecia.

Parada: Adriana – Vocês estão vendo a escola? Por que só conseguimos enxergar o telhado?

Alunos – Por causa do mato; porque o telhado é mais alto; porque estamos num lugar mais alto e a escola, mais baixo.

Adriana fala que as meninas estão só passeando e que não estão olhando nada e que é para prestarem atenção.

Maria Sílvia pergunta o que tem para lá, um aluno diz que é a pista e o Bom Sucesso. Adriana diz que não é o Bom Sucesso.

Parada: Adriana – E daqui, dá para ver?

Alunos – Não, por causa do córrego.

Adriana – Por que tem essas árvores em volta do córrego?

Alunos – Para proteger o córrego; para dar sombra...

Adriana – Dá para ver a Oscália?

Alunos – Mais ou menos, dá para ver o muro da chácara na frente da Oscália, fica no quarteirão inteiro.

Adriana pergunta qual rua é essa e respondem que é a 22. Maria Sílvia diz que é por isso que dá para ver no desenho deles uma rua sem asfalto.

Adriana – Por que cortaram o mato?

Alunos – Para fazer uma horta, meu pai que carpiu.

Um aluno joga uma espuma dentro do bueiro e Adriana lhe chama atenção.

Parada: Adriana – Quem mora aqui perto? Quem joga esses lixos? São os moradores?

Alunos – Só os do lado de cima.

Adriana – Incomoda?
 Alunos – Sim, porque traz aranha, rato...
 Maria Sílvia pergunta por que tem tanta antena parabólica.
 Alunos – Porque tem tv; porque aqui o lugar é ruim; porque aqui é baixo.
 Maria Sílvia – Isso, é a declividade. É muita ou pouca declividade?
 Alunos – Pouca.
 Maria Sílvia – Pouca? Muita, né?! - e explica que o lugar mais baixo é o córrego e as ruas 23 e 24 são mais altas.
 Parada: Adriana – Por que está cheirando mal?
 Alunos – Por causa do córrego.
 Adriana – Por que aqui nós vemos o córrego?
 Alunos – Porque corre para cá.
 Adriana explica que ele nasce lá em cima e corre para cá.
 Maria Sílvia pergunta por que tem bastante bananeira, umas alunas falam que é porque é baixo e porque tem água.
 Estavam meio dispersos, algumas brincadeiras, mas vários prestavam atenção. Maria Sílvia diz que bananeira gosta de água.
 Adriana – Alguém sabe para onde esse córrego vai?
 Alunos – Para o Santa Eliza; Para perto da pista; tem uma cachoeira.
 Parada: Adriana – Por que esse bueiro está tão sujo?
 Alunos –Porque a chuva traz as sujeiras.
 Paramos para descansar um pouco na sombra e continuamos.
 8:37h. Chegamos à escola, eles querem logo ir para a educação física.
 Adriana começa a fazer algumas perguntas. Pergunta se tinha alguém que nunca tinha ido para aqueles lados. Vários levantaram as mãos. Pergunta o que puderam ver nesse trajeto. Eles respondem matos, chácaras, a escola um pouco só.
 Retomou a questão de que quando estavam no posto não dava para ver direito a escola porque estava mais baixo. E quando estavam perto do córrego também não dava para ver, mas é porque a escola estava mais no alto. Perguntou de novo sobre as bananeiras e fala que cada um vai falar na sua vez.
 Uma aluna diz que é o rio e o bueiro cheio de lixo. As outras falam que foi o rio e outra fala “rios”. Adriana pergunta se tinha mais rios ou se era só um córrego.
 Um aluno fala que tinha muita sujeira nos rios. A maioria fala rio e lixo, alguns falam sobre o peixe que encontraram morto. Só metade da classe falou porque às 8:40h. bateu o sinal da educação física.
 Quando retornaram, Adriana pediu para que escrevessem o que viram. Alguns até desenharam pequenos trajetos na folhinha.

DATA: 09/04/03
PROFESSORA: ADRIANA
TEMA: CROQUI

Adriana espera eles se acalmarem e fala que já recolheu as historinhas e depois trabalham com elas.
 A: Vamos lembrar o que fizemos na Segunda-feira?
 Al: Nós vimos as fotos que a Valéria trouxe que tirou do avião.
 A: Como chama?
 Al: Nós vimos através do estereoscópio - Não conseguem falar direito. Risos.
 A: O que vimos?
 Al: O posto; a escola; a Clara Freire; a chácara; a pista; o rio Corumbataí; a linha do trem; a região ao geral; os bairros; um viu sua casa, etc – foram falando um a um.
 Explica que montaram duas fotos para verem no estereoscópio, mas tem uma foto só e vão vendo com calma, quando ela for chamando, assim que fossem fazendo a atividade.
 Adriana fala que Valéria fez um recorte da área e vai dar uma foto para cada um. Eles falam “beleza”, ficam felizes. Ela pede para olharem o capricho da foto e para identificarem a escola, os lugares. Estão bem comportados. Começa a distribuir. Todos olham com atenção.
 Fala que vai dar um tempinho para cada um olhar agora e identificar. Pergunta quem conhece a rua Jacutinga, levantam as mãos e Maria de Fátima indica a rua. Adriana mostra para a classe. Pede para deixar a rua da Jacutinga para cima. Chama o Éder para falar o que achou na frente. Ele

mostra o descidão, o postinho e a Clara Freire. Adriana vai falando o nome das ruas e pede para todos colocarem o dedinho na Clara, quem não achou para levantar as mãos.

Ela vai nas carteiras e mostra. Pergunta por que a igreja não aparece, eles falam que ela é “mais prá lá” e Adriana explica que a foto é de 95 e que a igreja é mais nova.

Continua a indicar o posto, e os caminhos de terra, conta os quarteirões até chegar no Oscália e fala que estão fazendo o caminho inverso do passeio.

Mostra a chácara e pergunta se dá para enxergar as árvores. Avisa que depois que olharem no estereoscópio quer que prestem atenção como ela é vista de cima.

Continua indicando a creche e as ruas até chegar na escola e explica que em 95 não existia a escola, diz que vão lembrar rapidamente a história da escola. Um aluno a ajuda dizendo que era um prédio abandonado, e que depois construíram mais um bloco. Ela pergunta se, de cima, dá para ver separado. Uns dizem que sim, outros, que não. Ela diz que é o mesmo telhado e desenha na lousa. Fala que olhando de cima só dá para ver um telhado. Pede para, com o dedo, fazerem o caminho que fizeram com Maria Sílvia e Rafaela.

Chama outro aluno à frente e ele vai mostrando, todos estão bem quietos e participativos. Adriana vai perguntando as ruas, a localização da igreja, o pet e as casas do Jeferson, da Mislene. Eles vão indicando, lembrando que viram a horta, a estrada de terra, o esgoto...

Pergunta se dá para diferenciar asfalto de terra. Dizem que sim, porque o asfalto é mais brilhante. Também lembram dos pés de bananeira...

Pergunta se olhando para a chácara, se daria para ver o córrego e chama um aluno à frente. Eles falam que é no meio das árvores e que desce no Santa Eliza. Pergunta se dá para ver mais alguma coisa. Respondem que dá para ver o buracão.

A: O que vocês fazem no buracão?

Al: Empina pipa, brinca...

A: Teve gente que achou a Ludival, não é? Onde é?

Começam a falar. Adriana diz que agora vai passar a atividade. Fala que esse é um papel vegetal e que se colocar em cima dá para continuar a ver. Fala que vão desenhar por cima dos pontos que viram e que passaram o dedo.

Conversam um pouco e ela diz que primeiro vai distribuir as folhas, pede para ir colando e depois volta a explicar. Um aluno pergunta se é papel manteiga, ela diz que é a mesma coisa e que muitas vezes usam para embrulhar os doces para não grudar. Outro pergunta se é para passar no pão. Risos.

Espera silêncio e explica que vão fazer o que a Valéria chama de croqui. Explica que vão poder usar o lápis que quiser e marcar os pontos que conhecem, pode ser o que viram o passeio, mas pode ser os que conhecem.

Um aluno pergunta se é para fazer um ponto e ela diz que não, que é para contornar. Contorna um e mostra, diz que na escola é para completar o bloco que falta. Fala que não é para escrever e explica que é como “tirar” desenhos que eles estão acostumados a fazer.

Fala para ficarem quietinhos e que a partir da fileira da Michele vão poder ir olhar no estereoscópio. Um aluno pergunta se tem que fazer todas as ruas e casas. Ela diz, repassando para a classe, que só as que acharem necessário.

10:38h. Maria Sílvia e Valéria vão auxiliando. Eles conversam com seus colegas de dupla, mostrando os pontos. Um aluno que acabou de voltar de ver fala empolgado para o colega que parecia que estava voando num avião. Éder diz que não achou a casa dele, Adriana fala para ele colocar o que vê. Alguns já terminam e vão mostrar e perguntar o que fazer agora.

Adriana vai passar para a classe a dúvida de uma aluna, mas conversam e ela não fala, responde apenas para essa aluna. Depois Adriana nos fala que geralmente é difícil dar explicações sobre a dúvida dos colegas, pois eles prestam mais atenção mesmo na explicação inicial que ela dá.

Pega uma folha vegetal da Mislene e pergunta o que ela poderia fazer para diferenciar a Oscália, o nossa escola...

Al: Pintar?

A: Mas de uma cor só?

Al: Não, de diferentes.

11:04h. Já estão terminando, Adriana pede para colocarem nome e data. Um aluno vai à frente e Adriana pede para ele mostrar seu desenho para a classe e falara o que marcou. Ele vai falando e todos prestam muita atenção. Ela pergunta por que ele pintou de verde e ele fala que são as árvores. Ela fala que ele pintou o resto com cores diferentes.

Ela fala que se alguém for ver, como vai saber se esse quadrado é a creche? Um aluno fala para colocar embaixo um quadradinho vermelho e escrever “creche”. Adriana: “Isso, e se chama legenda. Vamos todos fazer no espaço que sobrou?”

Pergunta o que parece um desenho e respondem que é um mapa. Fala de novo que não é para escrever no mapa e escreve na lousa uns nomes das escolas, pois estavam escrevendo errado.

Jéferson não quer fazer a legenda porque desenhou muito e fal que vai ser difícil pintar tudo, também reclama de dor nos olhos. Wilthon me mostra a legenda, mas as cores não correspondem, mesma coisa o Rafael. Falei que precisa se a mesma cor e Wil arrumou, mas Rafa, que tinha feito várias cores, apenas pintou tudo de azul. Expliquei de novo e ele entendeu e arrumou.

11:29h. Adriana passa recolhendo e começam a guardar os materiais.

DATA:14/04/03

PROFESSORA: ADRIANA

TEMA: LEGENDA

7:26h. Cheguei mais tarde, Adriana pega uma folha pintada de Ana Carolina e explica a legenda, vai falando as cores que ela pintou a escola e a chácara e que cor deveria ir para a legenda. Eles iam respondendo o que poderia ser feito.

Em seguida, explica sobre o desenho de outra aluna que no seu desenho contornou e na legenda pintou metade. Fala que é preciso desenhar igual, senão, quem fosse ler não ia entender.

Ad: As escolas são iguais?

Al: Não.

Ad: Por que não?

Al: Porque o nome é diferente, as séries...

Ad: As séries são diferentes. O que, além da cor, eu poderia usar para diferenciar as escolas?

Al: Símbolo

Ad: Como o Samuel disse, criar símbolos. O que eu poderia usar?

Al: Bolinha; risquinho; estrelinha...

Adriana fala sobre a igreja e pergunta que símbolo poderia representá-la. Samuel vai à frente e dentro do quadradinho desenha uma cruz.

Ad: Que símbolo poderia representar a escola?

Al: Livros, lápis, mamadeira para a creche

Ad: O que pode representar para uma escola de 5ª série?

Al: Fichário, o símbolo real da escola.

Ad: Mas por que vocês escolheram mamadeira para a creche, livro para a escola? – E fala que tem sempre que lembrar que estão fazendo legenda para quem não conhece ver e que se o símbolo é o caderno, no mapa tem que aparecer o caderno. – E o postinho, o que podemos usar?

Al: injeção, agulha...

Ad: Se eu for explicar para a Arlete o que ela poderia colocar no mapa para ajudar uma pessoa a se localizar?

Al: Colocar as ruas.

Ad: Quais ruas?

Al: Paineiras, Panorama...

Ad: Não, nossas ruas são números. Poderia escrever bem pequenininho o nome das ruas, vocês acham que ajudaria?

Al: Sim...

Ad: Se tivesse escrito só "Unesp", sem as ruas, vocês saberiam localizar?

Al: Não.

Ad: Por isso precisa diferenciar. Outra coisa, aqui tem bairros cheios de casas, mas não dá para representar todas, né? O que podemos fazer?

Al: Fazer bolinhas...

Ad: Vocês vão pensando, cada um vai pensar o seu.

Tamires fala para pintar a rua de uma cor e embaixo explicar o número. Adriana diz que pode, cada um vai pensando o seu. Pede para tentar melhorara, acrescentar, mudar...

Começam a fazer bem comportados, Valéria pergunta para Adriana sobre um bairro na foto, um aluno atrás de mim ouve e explica que é Panorama.

Adriana vai passando pelas carteiras e orientando o que cada um poderia melhorar, colocar. Lembrando sempre que é para criar símbolos, mesmo colocando em cima do que já pintou. Diz que poderiam começar hoje e se na quarta-feira preferirem fazer outro, aí fazem.

7:50h. Um aluno atrás de mim diz que acabou, pedi para ver, ele criou símbolos na legenda, mas não desenhou no mapa. Adriana vai a um aluno e pergunta por que ele fez cada rua de uma cor, se podia ficar assim.

Mostra o mapa de uma aluna dizendo que ela fez o desenho dentro do quadradinho, pois muitos não estavam fazendo. Fala também que o desenho do símbolo tem que aparecer no mapa.

Adriana diz que o Lucas quer criar um símbolo para a Ludival. Qual símbolo ele poderia usar?

Al: Um caminhão, um sofá, um L de Ludival.

Ad: O Pet é o mesmo que a Igreja?

Al: Não...

Ad: Não é, tem que fazer de jeitos diferentes.

Adriana fala que um aluno fez uma cruz na Igreja e não gostou porque parecia um cemitério.

Pergunta para a classe o que ele poderia fazer para mudar o símbolo. Um aluno fala para ele desenhar uma bíblia.

Ad: Alguém já começou a representar as ruas?

Uns dizem que já, outros que não. Adriana pede para eles pesquisarem símbolos olhando na lista telefônica, nas placas, para quarta-feira refazer, porque tem muita gente pedindo outra folha.

8:03h. Adriana começa a recolher os mapinhas.

DATA: 16/04/03

PROFESSORA: ADRIANA

TEMA: LEGENDA

10:00h. Retornamos do intervalo, Adriana pergunta se querem que coloquem uma musiquinha para relaxar. Relembra o que aconteceu na Segunda-feira falando bem baixo para ficarem quietos. Pergunta o que fizeram semana passada, explica que usaram cores diferentes. Na Segunda-feira viram que não era suficiente e que criaram símbolos. Como alguns não conseguiram desenhar o símbolo sobre as cores, achou necessário fazer outro. Disse que tinham combinado de pesquisar outros símbolos e fala que hoje vão criar juntos.

A: Quais foram as coisas que todos marcaram?

Al: A escola...

Adriana escreve na lousa o nome da escola e começam a falar "Oscália"... Adriana fala para colocarem o nome de todas as escolas. Pergunta se é "prof." Oscália, e pergunta onde poderia ter essa informação. Um aluno diz que tem no Atlas. Pega o Atlas e escreve. Quando escreve "posto de saúde", eles falam que chama Wenzel. Adriana diz que quando fizeram o passeio, pediu para lerem uma placa com o nome do posto e disse que se chama Dr. Mário Fitipaldi. Explica que na cidade tem muitos postos e precisam nomeá-los direito.

Fala que muitos marcaram as casas dos alunos, mas quer apenas que marquem pontos em comum. Começam a citar a Ludival, o Posto de gasolina, o Varejão, etc...

Faz quadradinhos do lado dos nomes e fala que o mesmo símbolo que fizer no quadradinho tem que aparecer no mapa. Diz que Micael fez uma ambulância toda linda para representar o posto de saúde, mas se tivesse vários postos ia ser difícil ficar desenhando. Então é para desenharem coisas fáceis e simples. Pede sugestões para criar o símbolo da escola. Começam a falar, Adriana pede para levantarem as mão porque estão falando todos ao mesmo tempo. Eles falam: "Lápis; livro; caderno; menino; professor; lápis, borracha e régua..." Adriana diz que podem fazer o símbolo que quiser, mas vão escolher juntos. Éder fala para fazer lápis, régua e borracha e todos ficam falando em coro: Não! Não! Não!

Adriana resolve não escolher um símbolo, fala para eles decidirem, mas explica que não pode repetir. Pede sugestões para os outros pontos, todos falam juntos, Adriana chama atenção, dizendo que uns não conseguem desenhar carrinho, etc, para representar o posto de gasolina, nisso levantam alguns alunos para mostrar como desenha na lousa, outros falam que sabem desenhar carrinhos, a conversa é geral.

Sempre chamando a atenção, às vezes falando bem baixinho, outras vezes falando mais alto quando realmente era necessário, Adriana ia controlando a conversa e ia explicando o que fazer. Pergunta para João Paulo que símbolo faria para o posto de saúde e ele respondeu que uma cruz. Aí ela pergunta: "Mas e para a Igreja?" Os outros alunos começam a dar outras idéias como bíblia... ela pergunta se não iriam confundir com livro, então sugerem outras coisas, como uma pomba branca, um livro com uma fitinha vermelha, uma igreja.

Surge uma dúvida na hora de representar a chácara e as árvores perto do córrego. Adriana diz que não poderiam desenhar árvore como símbolo para os dois. Para representar a Ludival todos falam "sofá". Estão falando bastante, todos querem falar. No varejão começam a falar várias frutas ao mesmo tempo. Adriana chama a atenção mais alto e pede para parar de falar e explica que uns não estão participando e outros querem falar muito. Fala que tem sugestões muito boas aparecendo e

que muitos não estão ouvindo, pede para levantarem as mãos e ouvirem os colegas com respeito. Ficam mais quietos e continuam a falar.

Adriana diz que não vai desenhar na lousa um símbolo porque está difícil de chegar num consenso, que é para cada um fazer o seu. Continua perguntando que símbolos usar para outros pontos e vão falando mais comportadamente agora.

Explica que teve gente que para representar a mata pintou de verde e pergunta se pode usar cor e símbolo. Respondem que sim. Ela fala que viu que é difícil escolher um símbolo só porque são muitos e fala que hoje receberam várias sugestões. Começa a entregar os trabalhos e avisa que a outra folha vegetal ela dá depois.

Adriana pede para sentarem em duplas e junto com o colega criar símbolos iguais. Dois alunos ficam brincando de braço de ferro e Adriana fala que ele não vai ter folhinha e diz que os que fizerem dois desenhos era para entregar depois os dois. Uns alunos juntam em três e Adriana fala para separar, que é dupla. Liga a música e aos poucos eles começam a se acalmar e a fazer.

Jéferson começa a traçar os quarteirões, pede uma caixa de lápis de cor para Adriana e vai desenhando ao mesmo tempo os contornos de lápis e os matos de verde.

A coordenadora chama Adriana para fazer algo, mas ela diz que não pode, pois está no meio da aula. José Diogo atrapalha seus colegas que estão fazendo e estes reclamam para Adriana. Ela o chama e começa a ajudá-lo com a atividade. Quando conversam um pouco ela pergunta se estão conseguindo ouvir a música.

Adriana fala para a classe que não precisam desenhar direitinho o telhadinho, é só para destacar o que é o local. Alguns perguntam se é para desenhar em cima do desenho, ela diz que é.

11:18h. Todos fazem, surgem as dúvidas e eles vão perguntando para Adriana, para a Valéria ou para mim. Adriana fala que eles estão agitados e que não deu para dar uma explicação boa no começo. Mas percebe que melhoraram bastante e elogia os progressos.

Pede para guardarem o material e relaxar com a música. Mas estão muito agitados, conversam, andam e demoram para ficar quietos e escutar que Adriana estava falando que não vai vir amanhã, mas que queria desejar boa páscoa e fala sobre o significado do ovo e da páscoa. Fala que vai dar ovinhos para todos, mas pede para comerem agora porque senão as outras crianças das outras classes ficariam com vontade e não dá para a escola dar para todos. Distribui e todos ficam felizes.