

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

Joelma Adriana Abrão Remião

**ESCOLA & PESQUISA:
sentidos de um encontro possível**

Porto Alegre
2009

Joelma Adriana Abrão Remião

**ESCOLA & PESQUISA:
sentidos de um encontro possível**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof. Dra. Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: Educação: arte linguagem tecnologia

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R388e Remião, Joelma Adriana Abrão

Escola & pesquisa: sentidos de um encontro possível / Joelma Adriana Abrão Remião; orientadora: Regina Maria Varini Mutti. Porto Alegre, 2009.
111 f. + Anexo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Educação continuada. 3. Pesquisa. 4. Discurso pedagógico. 5. Análise de discurso. 6. Ambiente virtual. 7. Pêcheux, Michel. I. Mutti, Regina Maria Varini. II. Título.

CDU – 371.13

Joelma Adriana Abrão Remião

**ESCOLA & PESQUISA:
sentidos de um encontro possível**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 dez. 2009.

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti – Orientadora

Profa. Dra. Margarete Axt – UFRGS

Profa. Dra. Marleni Nascimento Matte – Faculdade de Tecnologia Pastor Dohms

Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto – UNISUL

À memória de meu pai querido,
Adenir Gonçalves Remião,
que com seu amor, carinho e dedicação
me ensinou a amar a vida e a lutar pelos meus sonhos.
Mesmo tendo partido há alguns anos
sua imagem jamais se apagou
em minha memória, e se estivesse aqui,
certamente estaria comigo
neste momento tão significativo
e que também é seu.

À minha mãe tão amada
Iracema Abrão Remião
por ser presença constante em minha vida.
Por ter me ensinado a ser forte, persistente e amorosa.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

A minha família que sempre esteve ao meu lado e soube compreender minhas ausências.

Ao meu esposo, Gilmar, pelo incentivo, apoio e compreensão.

À Lena, pelo carinho, cuidado e dedicação.

A minha orientadora, Professora Dra. Regina Maria Varini Mutti, pelo carinho e sensibilidade nos momentos em que mais precisei. Presença amiga e de uma sabedoria incomparável.

Às professoras, Dra. Maria Marta Furlanetto, Dra. Marleni Matte, Dra. Margarete Axt que aceitaram participar da banca, contribuindo para o meu crescimento.

À Dra. Margarete Axt e ao Professor Márcio Martins pela oportunidade da REDEmoinhos existir em nossa escola.

Às professoras e alunos, integrantes do REDEmoinhos, razão primeira deste trabalho.

À grande amiga Ivone Fagundes, exemplo de profissional, companheira de jornada e que muito torceu por mim, para a realização deste trabalho.

Às diretoras da escola que acolheram o projeto na sua gestão: Claudete Marina de Campos, Rosane Jungblut e Clair Goettms.

À amiga Ângela Russo, parceira nesta caminhada, pelo companheirismo, apoio e incentivo.

Aos amigos do grupo de pesquisa em Análise de Discurso pelas preciosas discussões.

Aos funcionários da Secretaria do PPGEDU e biblioteca, pela atenção e profissionalismo.

Rios sem Discursos

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água parálitica.

Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez: um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, até a sentença-rio do discurso único em que, se tem voz, a seca ele combate. (João Cabral de Mello Neto).

RESUMO

Esta dissertação se insere, entre as discussões no campo educacional, na temática que trata da formação continuada do professor no espaço de trabalho. E, mais especificamente, destaca o modo de inserção da pesquisa na instância escolar. Neste estudo, problematizo uma experiência desenvolvida em uma escola de ensino fundamental e médio, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, onde atuei, que mostra a formação continuada em serviço relacionada à pesquisa, a qual teve seu início com a presença da Universidade, viabilizando a aproximação da escola com o discurso da informática na educação vinculado à pesquisa. Fundamento a pesquisa nas noções teórico-analíticas da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, tais como: discurso e produção de sentidos, sujeito e memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso, gesto de interpretação e autoria. O *corpus* para a análise discursiva foi constituído a partir das interlocuções efetivadas entre os professores e coordenação pedagógica da escola em uma lista de discussão organizada via correio eletrônico, e as interações na ferramenta *forchat*, buscando evidenciar efeitos de sentido concernentes às posições enunciativas do professor no discurso pedagógico que acolhe a pesquisa, no contexto escolar, com mediação do ambiente virtual de interação. Os efeitos de sentido resultantes da análise apontam para o movimento realizado pelo professor na tentativa de dar sentido à pesquisa na escola, enunciando seu desejo por mudança, soluções para as dificuldades da prática pedagógica, como também a necessidade de pertencimento a um grupo de trabalho. Diferentes sentidos circulam, constituindo as posições discursivas ocupadas pelos professores, na busca de seu lugar de fazer e entender a pesquisa na escola. Nesse processo, os resultados apontam para o acolhimento da construção de um espaço de formação que contemple a escuta ao saber do professor, para que se viabilize, no exercício da prática diária, a assunção de uma posição discursiva de professor pesquisador na escola, que não se limite à reprodução do discurso do formador, tampouco se subestime por não coincidir com o lugar legitimado pela academia.

Palavras-chave: **Professor. Educação continuada. Pesquisa. Discurso Pedagógico. Análise de Discurso. Ambiente Virtual. Pêcheux, Michel.**

ABSTRACT

Among the discussions in the educational field, this paper is included in the thematic on the continuous training of teachers in the working space. And, more specifically, it highlights the way research is inserted in the school environment. In this paper, I problematize an experiment developed in a school in the countryside of Rio Grande do Sul state, where I functioned, showing the continuous training in action, related to research, which started with the presence of the University, making possible the approximation of the school with the speech of informatics in education linked to research. I found the research on the grounds of the theoretical-analytical notions of the French platform of Discourse Analysis (DA), founded by Michel Pêcheux, such as: discourse and meaning production, subject and discursive memory, interdiscourse and intradiscourse, interpretation gesture and authorship. The *corpus* for discursive analysis was built from the dialogues effected between teachers and school's pedagogic coordination in a discussion list organized via e-mail, and the interactions in the *forchat* tool, seeking to show meaning effects concerning the enunciative positions of the teacher in the pedagogic discourse that welcomes research, in the school context, mediated by virtual interaction environment. The meaning effects resulting from the analysis point to the movement performed by the teacher in an attempt to give the research in school meaning, stating his/her desire for changing, solutions for the difficulties in pedagogic practice, as well as the need of belonging to a workgroup. Different meanings surround, constituting the discursive positions engaged by the teachers, seeking his/her place to make and understand research in school. On this process, results point to the hosting of the building of a graduation space which would contemplate the listening to the teacher's knowledge, to make possible, in daily practice, the assumption of a discursive position of a teacher researcher in school, not restricted to the graduator's discourse reproduction, nor underestimate him/herself for not coinciding with the position legitimated by the academy.

Keywords: Teacher. Continuing education. Research. Pedagogic Discourse. Discourse Analysis. Virtual Environments. Pêcheux, Michel.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A HISTÓRIA DA PESQUISA NA ESCOLA	18
3 NESSE CONTEXTO: esta pesquisa	26
3.1 OBJETIVOS:	26
3.2 QUESTÕES NORTEADORAS	26
3.3 O CAMPO E A FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	27
3.4 UMA BREVE INCURSÃO NA NOÇÃO DE GÊNERO E SUA IMPLICAÇÃO	30
4 OS DISPOSITIVOS TEÓRICOS	37
4.1 DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	37
4.2 SUJEITO E MEMÓRIA DISCURSIVA	39
4.3 INTERDISCURSO E INTRADISCURSO	42
4.4 GESTO DE INTERPRETAÇÃO E AUTORIA	44
5 A PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE	52
5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA	52
5.2 A SUPERVISÃO ESCOLAR	56
5.3 O PROFESSOR PESQUISADOR E AS CONDIÇÕES DA ESCRITA DA PESQUISA	62
6 A ANÁLISE	66
6.1 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES A RESPEITO DO PROJETO	66
6.1.1 Efeito de Reconhecimento de Campo	67
6.1.2 Efeito de Pouco Entendimento Sobre do que se Trata (a Experiência)	69
6.2 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DA LISTA DE DISCUSSÃO	72
6.2.1 Efeito de Apropriação das Palavras (Enunciados) que Orientam a Experiência	72
6.2.2 Efeito de Retaguarda	75
6.2.3 Efeito de Movimento de Adaptação à Nova Onda	76
6.3 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROJETO	78
6.3.1 Efeito de mudança	78
6.3.2 Efeito de Busca por Soluções	80

6.3.3 Efeito de Pertencimento a um Grupo de Trabalho	82
6.3.4 Efeito de Questionar a Docência Solitária	83
6.4 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE COMO OS PROFESSORES SE SENTEM NO CONTEXTO DO PROJETO	85
6.4.1 Efeito de Instabilidade nas Próprias Concepções Educacionais	86
6.4.2 Efeito de Estar em Processo	86
6.5 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O MODO COMO OS PROFESSORES ACOLHERAM A PESQUISA NA ESCOLA	88
6.5.1 Efeito de Observação da Própria Prática	88
6.5.2 Efeito de não Saber Orientar a Pesquisa	91
6.5.3 Efeito de Entender Pesquisa Como Estudo de um Assunto	93
6.5.4 Efeito de Envolvimento com a Escrita	96
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106
ANEXO	112
ANEXO A – Modelo de Consentimento Amplo e Esclarecido	112

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere, entre as discussões no campo educacional, na temática que trata da formação continuada¹ do professor no espaço de trabalho. E, mais especificamente, destaca o modo de inserção da pesquisa na instância escolar.

A preocupação com este enfoque tem sua origem na minha experiência como Supervisora Escolar há mais de 16 anos, trabalhando na rede estadual, tendo como uma das atribuições a responsabilidade sobre a organização, o acompanhamento e o desenvolvimento da formação continuada em serviço do professor.

No cenário educacional está em pauta a crescente oferta de cursos de formação continuada aos professores em parcerias com as Secretarias Municipais, Estaduais de Educação e as Universidades públicas e privadas, com a proposta de realizar cursos, seminários, encontros, conferências e outras modalidades de programas com o objetivo de capacitar, reciclar, instrumentalizar estes profissionais na perspectiva da melhoria das suas competências enquanto agentes escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) tematizou a importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O art. 61 diz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, [s.p]).

No art. 67, é delegada aos Estados e Municípios a responsabilidade de, em seus planos de carreira, incentivar e promover a formação continuada na perspectiva de possibilitar ao professor a melhoria da sua prática (BRASIL, 1996, [s.p.]):

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos

¹ Utilizam-se também os termos: formação em serviço, formação contínua e formação permanente. Mas opto pela utilização do termo 'formação continuada' a partir da definição de Placco e Silva (2000, p. 26-27), como "[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo." Em alguns momentos estarei usando a expressão formação continuada em serviço para dar ênfase na constituição deste espaço de formação na escola, no ambiente de trabalho.

planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Assim, diante de um direito assegurado pela legislação, o desafio é pensar a formação de professores, presente nas diversas iniciativas, tanto no âmbito da própria escola onde o profissional atua como nos programas/projetos oportunizados pelas mantenedoras. No caso da rede estadual do Rio Grande do Sul, há uma exigência da Secretaria de Educação que orienta suas respectivas Coordenadorias de Ensino que façam cumprir, nas escolas de sua abrangência, a realização de um curso de formação de professores, previsto no calendário escolar, com uma carga horária de 40 horas. Carga horária esta que deve ser cumprida pelo professor e oferecida pela escola fora do regime de trabalho do servidor.

O que posso dizer desta proposição, a partir da minha experiência na escola, é que a formação continuada em serviço não é vista como um direito ou uma necessidade do professor, mas como mais uma tarefa a ser cumprida na jornada escolar. Geraldi (1997) também questionou, designando-a como “ideologia da incompetência”, a profusão de reciclagens propostas pelo sistema, dirigidas aos professores que atuam na escola.

Na verdade, há um entendimento de que se o professor tiver acesso a um quadro teórico que o ajude a enxergar a sua prática de modo diferente das práticas tradicionais vividas pela escola, ele pode abandonar tais práticas e assumir uma nova postura diante do ensino. Como isso parece não acontecer e não se processar nessa lógica, professores reclamam que “perdem tempo” e gestores lamentam que os professores não aproveitem o que é oferecido e que não apliquem na prática o que viram nos encontros de formação.

Diante do exposto, minha intenção não é a de ficar enumerando as razões que teriam os professores, os gestores, a equipe pedagógica para não realizarem o devido investimento neste processo. Ou se o modo como estão tratando esta questão é o mais adequado ou não. Ou ainda, o que poderia ser feito para revitalizar este espaço. As considerações que faço servem para registrar que este momento de formação está instituído na escola. Entretanto a discussão para a sua implementação está para além das questões que se referem ao modo de

organização e de apresentação aos envolvidos bem como da existência de uma carga horária específica para este fim.

Olhar, primeiramente, para este espaço já constituído na escola significa compreender que existem concepções diferenciadas de formação continuada entre os dirigentes governamentais, entre os teóricos da educação, os professores, os supervisores escolares, as direções de escola que encaminham para diferentes perspectivas a respeito do modo como ela deve ser desenvolvida. E que esta é apenas uma das maneiras em que a formação continuada está presente no cotidiano escolar. Assim, considera-se que outros modos de articulação deste espaço podem acontecer na escola.

Por isso, não pretendo, neste estudo, definir o melhor caminho para a formação continuada do professor e, conseqüentemente, dos profissionais que exercem suas atividades no espaço escolar.

O que trago para discussão nesta pesquisa de mestrado é o olhar para a formação continuada em serviço como um processo permanente, ao longo do ano letivo, propondo analisar discursivamente os pronunciamentos dos sujeitos membros do grupo, nos quais apontam à experiência. Não vou me deter na formação como apenas um momento específico, no qual os professores realizam mais um cumprimento de carga horária ao participarem das atividades propostas. Também não quero entrar no mérito da questão sobre como devem ser organizadas as atividades de formação.

Assim, para pensar a formação continuada em serviço, nesta pesquisa, problematizo uma experiência desenvolvida na escola onde exerço as minhas atividades profissionais como Supervisora Escolar. Trata-se de uma experiência que mostra a formação continuada em serviço relacionada à pesquisa. E nesta perspectiva enfoco o modo como os discursos sobre pesquisa chegaram e estão sendo significados nesta escola.

Esta instituição tem como um de seus propósitos o acolhimento aos alunos dos cursos de magistério e de graduação das Universidades da região para a realização de atividades propostas pelas suas instituições, como observação da rotina escolar, acompanhamento das aulas e prática de estágio docente. Com este trabalho, a escola abriu um leque de relações muito significativo não apenas no sentido de estar contribuindo para o exercício destas práticas, mas pela

oportunidade de estar envolvida com as questões que estão sendo discutidas na atualidade nos bancos universitários e nos cursos de formação de professores.

É verdade que esta parceria nem sempre é tranquila e bem vista pelos professores. Muitos preferem não aceitar estagiários por considerarem como mais uma responsabilidade o seu acompanhamento, além do incômodo ao se sentirem observados e analisados por eles. Entretanto, com outros professores, há uma troca recíproca nesta parceria, quando é possível pensar sobre a prática gestada na escola e os novos encaminhamentos que são trazidos pelos estagiários, quando estes realizam um trabalho sério e cuidadoso.

Nessa linha de entendimento da parceria, a prática de pesquisa se torna um campo fértil e de interesse para a escola, com seus gestores e professores, que passam a olhar para o fazer pedagógico para além das dificuldades cotidianas e, por este viés, começam a constituir um campo investigativo que permite muito mais a pergunta, a indagação, do que a resposta, a solução para os enfrentamentos inerentes ao contexto da sala de aula e a vida na instituição.

Da mesma forma, são recebidos os acadêmicos no momento de suas monografias, dissertações e teses. Nestes casos, a receptividade pode tornar-se maior quando estes sujeitos chegam até a escola com uma proposta de trabalho, um projeto a ser realizado que oportuniza momentos de discussão e de apropriação teórica, que são experimentados. Essa procura da escola, de certa forma, passa um sentido de revitalização aos professores por estarem se envolvendo com questões propostas pela Universidade e isto tem uma representação significativa na difícil rotina da escola.

O encontro com o pesquisador da Universidade lhes dá um lugar para se perceberem também como pesquisadores, mas pesquisadores da escola, pois ainda há a concepção de que quem faz pesquisa é só a academia. Quem tem propriedade para falar são os teóricos. Na verdade, entende-se que sejam posições diferentes dentro de um discurso da pesquisa, ou seja, a pesquisa na escola consiste numa posição que precisa ainda encontrar o seu lugar de dizer, tornar-se uma memória mais sólida. A escola não tem uma memória discursiva sobre pesquisa semelhante à da Universidade, e nem deve ter. Ela precisa ter a sua diferença marcada e valorizada.

Outro aspecto que perpassa essa relação é a forma como a pesquisa advinda da Universidade é proposta para a escola, pois muitos dos projetos que chegam

apresentam-se como uma pesquisa **sobre** a escola e não uma pesquisa **com** a escola. Os propósitos destes projetos se modificam, assim como os resultados também se diferenciam, mas de qualquer modo eles são recebidos pela escola à medida que suas temáticas e proposições encontram ressonância no fazer cotidiano da escola. Isso significa que o envolvimento e a inserção do professor neste campo da pesquisa vão lhe dando condições para avaliar o que pode vir para compor com o seu trabalho e o que não vai contribuir naquele dado momento. Então, não é todo e qualquer projeto que encontra respaldo para o seu desenvolvimento na escola.

Enfim, é por esta característica de abertura que a escola onde atuo, e que é o campo desta pesquisa, sempre foi assediada pela Universidade que a ela se dirigia para buscar parceria em trabalhos de pesquisa.

Assim, este estudo tem o propósito de indicar como os professores da escola, tendo se mostrado receptivos à chegada da pesquisa que se propôs a uma parceria foram lidando com ela e constituindo suas próprias histórias de ensinar e aprender no contato com estes novos discursos. Entretanto, como entendo que esta dissertação não pode dar conta da abrangência da relação da escola com a sua condição tradicional e a pesquisa, faço um recorte, enfocando uma experiência, a qual teve seu início com a presença da Universidade viabilizando a aproximação da escola com o discurso da informática na educação, propondo uma modalidade de comunicação mediada por computador. Deste modo, por meio de uma lista de discussão, foi possível dar realce às interlocuções entre os professores e a coordenação pedagógica, destacando as falas dos professores no grupo, constituindo todo um campo de significações para ser alvo de reflexão a partir desta possibilidade de manifestação da linguagem.

Proponho-me a uma análise discursiva com base em recortes estabelecidos a partir do material concernente às interlocuções geradas. Na análise desses recortes, citando a pesquisa de Mutti (2008, p. 163) em que busca efeitos de sentido que mostram “[...] o movimento de constituição de uma posição no discurso pedagógico que acolhe a informática [...]”, busco efeitos de sentido que indicam a posição enunciativa do professor no acolhimento da pesquisa, considerando que a pesquisa se constituiu com o uso dos computadores na escola. Por meio da noção de “[...] posição enunciativa [...]”, destaco, segundo Mutti e Axt (2008, p. 168), que os sujeitos participantes do grupo possam constituir a sua posição enunciativa – o seu

lugar de dizer - ao dar sentido ao acontecimento da pesquisa na escola, representado no nosso recorte analítico.

Embase o presente estudo em conceitos teórico-analíticos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, fundada por Pêcheux, para formular o objeto de pesquisa e fundamentar a interpretação do “corpus” coletado, que representa a experiência na posição dos professores e também da minha própria posição, nas interlocuções que estabelecemos.

A presente dissertação está organizada em sete capítulos, contando com esta introdução, onde apresento os propósitos deste trabalho, que vai tratar da formação continuada do professor na perspectiva da pesquisa na escola. No capítulo dois, “*A História da Pesquisa na Escola*”, traz, de modo sucinto, a história de um projeto em desenvolvimento numa escola do interior do Estado do Rio Grande do Sul, desde o ano de 1999, com um grupo de professores, cujo início se deu a partir de uma proposta vinda da Universidade, mais especificamente, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É a partir do envolvimento com este projeto que passo a pensar a relação da escola com a pesquisa.

No capítulo três, resalto os objetivos, as questões norteadoras que orientam esta pesquisa, bem como a apresentação do campo e a formação do *corpus*. Faço, também, uma breve incursão sobre os gêneros discursivos, em torno dos gêneros digitais emergentes, pois o espaço de formação dos professores, caracterizado pela experiência em estudo, acontece, também, pela interlocução virtual entre os participantes. No capítulo quatro, situo os dispositivos teóricos da Análise de Discurso que sustentam a interpretação do *corpus* constituído, destacando as seguintes noções: discurso e produção de sentidos, sujeito e memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso, gesto de interpretação e autoria.

No capítulo cinco, introduzo a fundamentação teórica que trata da pesquisa na formação e no trabalho docente, considerando os aspectos pertinentes à formação continuada, supervisão escolar, o professor pesquisador e a escrita do professor, tendo em vista o critério de pertinência a esta pesquisa.

No capítulo seis, apresento a análise das formulações verbais do *corpus* estudado e, no capítulo sete, as considerações finais, onde retomo alguns pontos evidenciados na análise e que apontam para o modo como o professor acolhe a pesquisa no contexto escolar e, na esteira deste olhar, uma reflexão em torno da pesquisa na escola e a pesquisa na academia.

2 A HISTÓRIA DA PESQUISA NA ESCOLA

Inicialmente, cabe dizer que a escola que acolhe esta experiência situa-se no Município de Venâncio Aires², Estado do Rio Grande do Sul. É uma escola central com aproximadamente 1200 alunos, 80 professores e funciona no turno da manhã, tarde e noite. Atende classes da Educação Infantil ao Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos, ensino médio, Classe Especial e Sala de Recursos para o atendimento a deficientes visuais.

Nesta escola desenvolvo minhas atividades profissionais como supervisora escolar, e mesmo estando há muito tempo acompanhando e orientando os trabalhos dos professores, não poderia especificar aqui qual o momento exato da entrada da pesquisa, ou seja, quando a escola começou a participar de pesquisa sistemática, e as devidas repercussões, pois a sua realização, nesta escola, remonta a diversas experiências, iniciativas de instituições diferenciadas. No entanto, é sobre a relação da escola com a pesquisa que eu falo e vou me deter numa experiência muito significativa para mim e também para a escola. Portanto, é desta posição que analiso o processo vivido pelos professores, em interlocução comigo, com a orientadora educacional e duas escolas da rede privada³.

A experiência em estudo é um projeto que se desenvolve nesta escola desde o ano de 1999, quando o Prof. Márcio Martins, mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador do LELIC/UFRGS/FACED⁴, procurou a nossa escola, para que a mesma se tornasse campo de sua pesquisa de mestrado⁵. Propunha a realização de um trabalho voltado para a elaboração de uma proposta pedagógica, ainda não bem desenhada, baseada em uma metodologia de investigação-ação, a ser aplicada na 4ª série, no período letivo de 2000, com o intuito de avançar gradativamente para as séries anteriores e posteriores nos períodos subsequentes. Essa pesquisa trazia a

² Município situado a 130 km de Porto Alegre, entre os Vales do Taquari e Rio Pardo, atualmente conhecido como a Capital Nacional do Chimarrão.

³ Neste trabalho não serão analisadas as formulações discursivas dos professores das escolas da rede privada, pois o foco de observação e investigação está voltado somente para a escola da rede pública estadual.

⁴ LELIC - Laboratório de Ensino, Linguagem, Interação e Cognição – Laboratório Coordenado pela Profa. Dra. Margarete Axt.

⁵ MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Perspectivas e Sentidos na Interação Virtual em Rede Telemática**. Porto Alegre, 2003 Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Sob a Orientação da profa. Dra. Margarete Axt.

denominação de Projeto REDEmoinhos, e a ideia era colocar em prática uma metodologia investigativa em sala de aula. Para tanto, como condições, a escola deveria destinar, no mínimo, duas horas de encontros semanais e presenciais e a participação em uma lista de discussão via correio eletrônico que seria organizada para propiciar a interação entre os professores de mais duas escolas envolvidas neste mesmo processo. Convém observar que, na época, a escola tinha na sua base curricular a 4ª série pertencendo ao currículo por área de estudos e não ao currículo por atividades como é atualmente. Nossa escola aceitou participar e, portanto, envolveram-se inicialmente, neste trabalho, 11 professores da 4ª série, currículo por área, uma orientadora educacional e eu, como supervisora escolar.

O segundo semestre de 1999 foi destinado para a realização de estudos teóricos, com os profissionais envolvidos, coordenados por mim, nas reuniões presenciais, com a orientação do pesquisador da Universidade, pois só em 2000 a experiência passaria a se desenvolver em sala de aula. É importante registrar que os encontros aconteciam de forma sistemática e fora da carga horária dos professores, o que indicava que havia uma predisposição dos profissionais da escola para o envolvimento com a proposta, caracterizada como pesquisa. Somente em meados do ano 2000 é que foi autorizada, pela 6ª Coordenadoria de Ensino, a inclusão de 2 horas/aulas na carga horária do professor para a participação neste projeto de estudos.

Já em 2000, com a experiência iniciando na sala de aula, o objetivo foi o de trabalhar com a *aprendizagem por projetos*⁶, mas buscando ressignificar o entendimento que o grupo⁷ tinha desta proposta. Além do aprofundamento teórico nos encontros presenciais, que aconteciam semanalmente e, mais tarde, quinzenalmente, o grupo participava de uma lista de discussão organizada via correio eletrônico com outras duas escolas da rede privada envolvidas nesta mesma experiência.

A escola tinha o seu modesto laboratório de informática montado a partir do esforço da comunidade escolar e do Círculo de Pais e Mestres (CPM) através da

⁶ Aprendizagem por projetos com uso de computadores a partir da concepção do Laboratório de Estudos Cognitivos – LEC/PSICOLOGIA/UFRGS, coordenado pela Profa. Dra. Léa da Cruz Fagundes.

⁷ Neste histórico, uso a denominação *grupo* para me referir aos professores da escola envolvidos com a experiência, à orientadora educacional e a mim, supervisora escolar.

venda de cartões de galinhada⁸ e rifas. Eram apenas quatro computadores, dentre os quais somente um tinha acesso à internet, e a conexão se dava por linha discada e interurbana (a cidade não tinha provedor local e usava o provedor da UNISC, universidade mais próxima)⁹. Assim, para participar da lista de discussão, os textos eram escritos no Word (editor de textos), eram salvos em disquete e, através do Eudora (um programa que permite enviar, receber e gerir e-mails), as mensagens eram enviadas para o endereço da lista. Este procedimento, geralmente, era feito pelo coordenador do laboratório de informática da escola, após o recebimento das mensagens dos professores, digitadas e salvas por eles em disquete. As mensagens eram enviadas diariamente, mas o procedimento estipulado pela direção da escola era de que todas as mensagens fossem acumuladas por dia para que o envio ocorresse em um único momento, a fim de evitar gastos em função de acessos frequentes à internet.

Em outubro de 2001, em virtude das intenções de trabalho apresentadas no Projeto Político-Pedagógico da Escola, cuja realização pelas escolas do sistema estadual foi uma exigência da política governamental para a educação, a equipe de coordenação pedagógica¹⁰ foi convidada a participar de uma Oficina sobre a Pesquisa Participante e a Construção Social do Conhecimento através de Temas Geradores, organizada pela 6ª Coordenadoria de Ensino, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado, no qual predominou o emprego do referencial freireano. Este foi um espaço de formação oferecido pela mantenedora para as escolas da sua rede que traziam manifestos, no seu modo de trabalhar, o interesse pela pesquisa na escola. Por isso, julguei necessário trazer para este histórico este dado, uma vez que ele reafirma a posição interessada da escola em relação à pesquisa.

No período letivo de outubro de 2001 até 2003 o envolvimento com a pesquisa de realidade se deu de maneira intensa, o grupo mantinha-se em

⁸ Prato típico da cidade e muito utilizado em campanhas para levantar fundos para o auxílio de entidades.

⁹ Cabe ressaltar que as intermediações para conseguir o acesso à internet através do provedor da UNISC, bem como as orientações técnicas para prover o laboratório da escola com as condições mínimas necessárias para esse fim e, ainda, a organização da lista de discussões, criação de e-mails individuais para o grupo e um acompanhamento contínuo para implementação do laboratório foram realizadas pelo já referido pesquisador da UFRGS, Prof. Márcio Martins, articulador da experiência na escola.

¹⁰ Na escola em estudo a Coordenação Pedagógica é composta pelo Serviço de Supervisão Escolar e pelo Serviço de Orientação Educacional, portanto entende-se por Coordenação Pedagógica o supervisor e o orientador.

atividade, mas sem a presença do pesquisador da UFRGS porque já não era mais viável para a Universidade manter um pesquisador no acompanhamento sistemático de uma escola sem estabelecer algum vínculo de interesse que pudesse originar uma contrapartida para além dos dados coletados.

Mas a partir do ano letivo de 2004, com a anuência da direção da escola, na posição de supervisora da escola, busquei novamente o apoio da Universidade, mas desta vez, tentando articular um convênio entre a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul e a UFRGS.

Com o retorno do acompanhamento da Universidade o grupo continuou investindo na pesquisa, abrindo para a perspectiva de se mexer nos tempos e espaços curriculares, a partir da inserção de um componente curricular, voltado para a pesquisa em sala de aula, na 4ª, 5ª e 6ª séries, uma disciplina única e exclusiva para a pesquisa.

Neste período a interação entre o grupo e o pesquisador da UFRGS aconteceu através do *forchat*,¹¹ software disponibilizado pelo LELIC-FACED/UFRGS, mas nesta fase não havia mais a participação das duas escolas da rede privada. Na verdade, a interação com as outras escolas encerrou em 2001, pois como cada escola foi traçando o seu percurso, as discussões e problematizações foram se distanciando, não em intensidade, mas em focos; as participações, com isso, foram se tornando mais efêmeras e, em decorrência disso, ocorreu o encerramento da lista.

No entanto, os professores continuaram usando essa forma de interação, mas somente através dos seus endereços eletrônicos e com os colegas da própria escola. Deste período guardei, constituindo o arquivo desta pesquisa, as interlocuções realizadas pelo grupo que coordenei, ou seja, do período de 1999 até 2001, as interlocuções ocorridas na lista de discussão e, do período de 2004, as

¹¹O *forchat* foi idealizado por Margarete Axt e implementado por bolsistas do Projeto PROVIA/UFRGS/Diretório CNPq: Tiago D. Sturmer, Fábio M. de Carvalho, Lucas Guimarães e Daniela P. Paiva, com a colaboração de pós-graduandos. O software *ForChat* é uma ferramenta de comunicação, que pode ser utilizada por alunos e professores de vários níveis de ensino, em qualquer área do conhecimento, sempre que o objetivo for a interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico, ou de caráter estético-ficcional, em que todos os participantes se encontram em posição de interlocução, através da escrita autoral. Sua estrutura baseia-se num complexo conceitual que busca privilegiar o acesso ao ambiente de modo mais intuitivo, ao compor, ou fundir, num mesmo espaço, simultaneamente, as funções de Chat, fórum e mural, mantendo o usuário imerso no texto de leitura ao mesmo tempo em que ele se dedica a produzir seu próprio texto. Nota extraída parcialmente - (MUTTI E AXT, 2008).

interações no *forchat*, realizadas somente entre os participantes da escola em estudo.

Em 2005/2006, continuaram as articulações para a construção de um Convênio UFRGS/Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Fui porta-voz do interesse da escola em entrar num convênio que parecia profícuo. Saliento esse aspecto também para ressaltar o quanto é importante a intervenção da gestão da escola, para efetivar um movimento para transformações. Então, dei entrada na 6ª Coordenadoria de Educação com uma documentação elaborada a partir de modelo disponibilizado pelo LELIC/UFRGS, onde constava uma minuta de convênio, plano de trabalho e anexos complementares especificando o histórico do projeto na escola. Estes documentos deveriam passar pelo setor jurídico da 6ª Coordenadoria de Educação para depois serem encaminhados à Secretaria de Educação do Estado. Contamos, neste processo, com o apoio da Vice-Pró-Reitora de Extensão da UFRGS¹², que nos orientou e realizou as primeiras negociações com o Secretário de Educação do Estado. Foram dois anos de tramitação deste processo e apesar de várias tratativas e do acordo verbal firmado com o Senhor Secretário de Educação José Fortunatti, e posteriormente pela sua substituta Senhora Secretária de Educação Nelsi H. Muller, não foi possível vencer os ditames da burocracia e dos tempos eleitorais para assinar o convênio.

Em 2007, mesmo sem a perspectiva de um convênio, o grupo repensou a organização deste trabalho e buscou a ampliação para todas as séries ou turmas em que o professor envolvido com a experiência estivesse trabalhando. Com esta iniciativa, foi possível atingir um número maior de alunos e, com isso, o atendimento a uma demanda da mantenedora que opera em função de macropolíticas, privilegiando iniciativas que contemplem quantidade: muitos alunos, muitas turmas, muitas séries. Assim, o projeto que iniciou com as turmas de 4ª série estendeu-se até as turmas do ensino médio.

No ano de 2008, a sistemática do trabalho permaneceu a mesma, mas com o compromisso de investir em temáticas e projetos que contemplassem as tecnologias em todas as suas concepções, pois havia grande interesse por parte dos alunos para desenvolverem pesquisas nesta área, com invenções e produções.

¹² Profa. Sara Viola Rodrigues, Vice-Pró-Reitora de Extensão da UFRGS.

Em 2009, o grupo se propôs a pensar sobre uma questão que o acompanha desde o início do projeto e que, apesar de ter sido alvo de muitas reflexões durante estes dez anos de existência deste trabalho não chegaram a se transformar em ações, ou seja, encontrar um meio de dar visibilidade às pesquisas dos professores e às questões que eram investigadas pelo grupo no projeto. A questão era encontrar um modo de deslocar o uso da escrita, que até então vinha se sustentando pelo propósito de investigar a própria prática, se configurando numa escrita sobre si, para o manejo de uma escrita voltada para a divulgação das pesquisas do grupo, visando, futuramente, implementar esta prática de interlocução para além do próprio grupo de pesquisa da escola.

É fato que, desde o início do projeto, a orientação sobre a importância da existência de um diário de apontamentos¹³ ou diário de campo ou diário de bordo era recorrente, sendo considerada esta prática de escrita no diário como um aspecto metodológico significativo para auxiliar o professor na formulação das suas questões investigativas e no desenvolvimento das mesmas. Segundo Freire *apud* Andrade (2009, p. 74), “[...] a escrita reflexiva é uma arma de apuração do pensar. E, para fazê-la, é preciso reservar tempo.” E ainda complementaria dizendo que o tempo que se precisa não é o tempo que corre, mas o tempo que faz demorar esta escrita, que pacientemente escuta e acolhe este pensar.

O grupo envolvido com a experiência segue a sua jornada sem a presença direta da Universidade desde o ano de 2005. O convênio entre o Estado e a Universidade não se concretizou. É lamentável, porque esta seria uma forma de inscrever este espaço de formação continuada, que se consolidou na escola através desta experiência que primou pelo espírito investigativo entre professores e alunos. Na história da escola pública da rede estadual deste Estado, e de ampliá-lo para outras escolas da rede, pois este trabalho já tem visibilidade entre os colegas de outras escolas, os quais buscam neste grupo o amparo inicial para também viverem esta experiência¹⁴.

¹³ As primeiras orientações, que recebemos do pesquisador do Lelic foi a de que chamássemos o diário de bordo de ASA (Apontamentos da Sala de Aula).

¹⁴ O grupo do REDEmoinhos já realizou encontros de formação com outras escolas da rede estadual para orientar a organização e constituição de um trabalho semelhante. Digo semelhante porque jamais será o mesmo, pois assim como nos transformamos cotidianamente e mais visivelmente no modo de operar a cada ano, certamente os caminhos a percorrer serão outros conforme a especificidade de cada grupo e o contexto de cada escola. No entanto os princípios metodológicos orientam este trabalho e encaminham para um processo de reconfiguração conforme as condições de cada grupo.

O convênio também traria a garantia de carga horária aos professores para os encontros presenciais, o que representaria certa estabilidade e tranquilidade quanto ao aspecto da vida funcional do professor, sem falar no sentimento de valorização, respeito e consideração que brotaria em cada profissional, fortalecendo ainda mais a vontade de continuar reconstruindo a sua prática diariamente.

Cabe ainda salientar que o trabalho que se desenvolveu nesta escola tem uma característica peculiar porque traz a constituição de um espaço de formação continuada com professores do ensino fundamental - anos finais e do ensino médio. Isto quer dizer que não são professores unidocentes, portanto cada um tem a sua especialidade e a regência em muitas turmas. Pensar a formação continuada em serviço, vinculada à pesquisa, com um grupo de estudos com professores de diferentes áreas do conhecimento, muitas turmas, muitos alunos e pouco tempo de permanência com os alunos em sala de aula não é a mesma coisa que pensar neste espaço para professores do currículo por atividades, que estão em contato com o mesmo grupo de alunos durante todo o turno e toda a semana.

Este talvez tenha sido um dos maiores desafios que encontrei na condução, acompanhamento e orientação para a constituição e permanência deste espaço de formação continuada dos professores, em serviço. Além da extrema dificuldade em viabilizar uma experiência de trabalho docente, em grupo, na escola pública, que prima pelo acolhimento da pesquisa no contexto escolar, frente às imposições de políticas públicas que continuam e descontinuam as práticas cotidianas escolares.

É lamentável dizer que no mês em que o projeto completaria dez anos de existência e funcionamento nesta escola, mais precisamente no dia 18 de agosto, fomos surpreendidos por uma ordem recebida da 6ª Coordenadoria de Educação para fechar o Laboratório de Informática, alegando que não há a necessidade de professores responsáveis pelo atendimento neste ambiente e, também, deslocando a carga horária dos professores de duas horas-aula destinadas ao projeto para o cumprimento em sala de aula, mesmo que esta não seja suficiente para assumir uma turma na disciplina na qual o professor é habilitado, como no caso do professor de português que precisaria de três a cinco horas aulas disponíveis para atender mais uma turma. Então, como a ordem é preencher carga horária, os professores devem assumir disciplinas de outras áreas como: artes e ensino religioso, disciplinas que tenham pouca carga horária na base curricular para completar o seu regime de

trabalho. No caso da escola não necessitar desta carga horária, o professor ficará à disposição para o cumprimento em outro estabelecimento de ensino da rede.

No entanto, os professores, mesmo não tendo seu trabalho e esforço reconhecido pela mantenedora, não consideraram a perda de carga horária como impedimento para a continuidade do projeto. Esta decisão não foi tomada com a minha interferência, pois na minha perspectiva este trabalho não deve continuar como uma sobrecarga de serviço ao professor, mas em reunião que realizei com o grupo para avaliar a situação, fui informada de que eles não abririam mão deste espaço e que contavam comigo para ajudá-los a encontrar outro modo de organização. Então, tomamos como medida a interrupção das propostas que vinham sendo articuladas até o momento para começarmos um processo de reestruturação do grupo e do modo de operar, sendo que isto demandará um trilhar por terras desconhecidas, pois ao longo destes anos os professores estavam sempre envolvidos com as suas questões pedagógicas, com o trabalho com os alunos, com o seu processo de formação. Mas agora, nesta fase que se anuncia, aponta para uma forma de organização que ultrapasse os limites da sala de aula e da escola. Há a necessidade de uma implicação mais política, de um olhar mais abrangente, para além do local.

3 NESSE CONTEXTO: esta pesquisa

A intenção primeira deste trabalho é contribuir para a discussão sobre o tema da formação continuada em serviço do professor atrelada à pesquisa como um elemento articulador na constituição de um processo de formação permanente no contexto escolar. Considerando essa relação propomos os objetivos e questões norteadoras deste estudo.

3.1 OBJETIVOS:

- Evidenciar, na análise discursiva, efeitos de sentido concernentes às posições enunciativas do professor no discurso pedagógico que acolhe a pesquisa, no contexto escolar, com mediação do ambiente virtual de interação.
- Apontar como os professores, tendo se mostrado receptivos à chegada da pesquisa, foram lidando com ela e construindo, a partir desta, um espaço de formação continuada em serviço, na escola.
- Contribuir para a reflexão sobre a constituição, na escola, de um espaço de formação continuada em serviço envolvendo grupos heterogêneos (professores de diferentes áreas do conhecimento, supervisora escolar e orientadora educacional).

3.2 QUESTÕES NORTEADORAS

A partir dos objetivos formulados, os quais visam situar a problemática da formação continuada do professor vinculada à pesquisa e a assunção de uma posição enunciativa dentro deste processo, propomos as seguintes questões norteadoras:

- Que efeitos de sentido apontam para o modo como os professores inserem a pesquisa na sua prática pedagógica e a significam, a partir da experiência em estudo, constituindo a sua posição enunciativa?
- Que efeitos de sentido apontam ao modo como se constitui e se caracteriza na escola a formação continuada em serviço com grupos heterogêneos?

- De que modo se entrelaçam a pesquisa acadêmica e a pesquisa realizada na escola?

3.3 O CAMPO E A FORMAÇÃO DO *CORPUS*

No transcorrer destes anos de trabalho na escola – de 1999 até o presente ano - constituí um arquivo que considere riquíssimo para esta pesquisa, sobre a formação continuada em serviço, relacionada à participação em projeto de pesquisa. Como recorte, para análise, tendo em vista a amplitude do arquivo reunido, destaquei as interlocuções efetivadas entre os professores em uma lista de discussão organizada via correio eletrônico, no período de 1999-2001 e as interações no *forchat*, no período de 2004. Participam então, desta experiência, onze professores do ensino fundamental – anos finais e do ensino médio, uma orientadora educacional, uma supervisora escolar (eu) e um pesquisador da universidade (LELIC-FACED-UFRGS).

Fundamento a pesquisa, basicamente, em conceitos teórico-analíticos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, de M. Pêcheux, tais como: discurso e produção de sentidos, sujeito e memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso, gesto de interpretação e autoria. Essas noções serão explicitadas mais adiante, nesta dissertação.

O percurso da análise dirige-se à relação entre o intradiscurso, que é o nível das materialidades, e o interdiscurso, que é da ordem dos saberes discursivos. Ambos são indissociáveis, um aponta ao outro. Cabe ao analista produzir sentidos na sua interpretação enquanto analista, pois ele também é um produtor de sentidos. Entende-se que não há uma única maneira de interpretar o “corpus”, como também se considera que o próprio movimento que antecede a interpretação do “corpus”, ou seja, constituir o “corpus”, já é um trabalho de análise e requer que se façam escolhas. O “corpus” na perspectiva da Análise de Discurso não é dado *a priori*. A sua construção se faz por gestos de leitura, de interpretação e de entendimento do que é o objeto de investigação.

Então, podemos dizer que o “corpus” é formado por materiais de arquivo. O arquivo é apreendido como um documento aberto a uma leitura interpretativa, considerando a materialidade da língua e a memória discursiva.

Na esteira desta complexidade Guilhaumou e Malidier (1994, p.164) dizem que o arquivo:

[...] não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivo e configurações significantes.

Assim, o arquivo não é algo do qual apenas extraímos as referências, como se fosse um banco de dados¹⁵. Ele se constitui a partir de um movimento de análise que considera a materialidade da língua e a memória no discurso, conforme Pêcheux (1994, p. 63),

[...] é esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo.

Então, para estabelecer os recortes que serão analisados a partir das interlocuções, entre os professores, realizadas na lista de discussão e no *forchat*, momentos constitutivos do Projeto REDEmoinhos, busco um procedimento da Análise de Discurso que propõe um movimento de vaivém entre o intradiscurso e o interdiscurso, a busca no “corpus” e a busca de efeitos de sentido, ou seja, mergulho no intradiscurso e este me remete ao interdiscurso. O interdiscurso levanta questões e volto novamente ao intradiscurso que suporta várias leituras. É um trabalho minucioso que demanda a análise do enunciado pela via do acontecimento discursivo, pois, segundo Pêcheux, é pela repetição que o enunciado se apega ao acontecimento e este, por sua vez, faz com que um enunciado que surgiu em um outro contexto, produzindo outros sentidos, venha a ser ressignificado e produza novos sentidos.

Assim, através deste movimento sensível, atento e exaustivo é que será possível selecionar alguns recortes sobre os quais incidem a análise, em detrimento de outros. É, pois, “nesse movimento que ocorre o estranhamento de certos elementos lingüísticos apontando à natureza polissêmica do sentido”¹⁶.

¹⁵ Conforme Orlandi (2007, p. 36), há um “[...] deslocamento significativo no estudo da linguagem que é a possibilidade de se passar do *dado* para o *fato*, ou seja, na Análise de Discurso trabalha-se o processo de produção da linguagem e não apenas seus produtos.”

¹⁶ Anotação de aula da Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti no Seminário: A Prática Analítica na Pesquisa em Educação e Análise de Discurso em 24/04/2008.

Segundo Orlandi (2003, p. 74), o que existe de real do discurso é a “[...] descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivos tanto do sujeito como do sentido.. Já no imaginário, “[...] no nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição.” (ORLANDI, 2003, p. 74). A partir desse pressuposto passo a pensar o funcionamento do discurso dos sujeitos envolvidos.

Analisar o discurso significa interpretar os sujeitos que enunciam, é observar a relação entre língua e ideologia, percebendo que os sentidos das palavras não são fixos, eles são produzidos a partir dos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Assim, ao trabalhar com o discurso dos sujeitos e ao transitar nos territórios do imaginário, posso dialogar com o que não se mostra, com o que fica silenciado. É o encontro com crenças e mitos; subjetividades que podem emergir a partir da análise do “corpus”, uma espécie de reavivamento das lembranças, através de uma busca cuidadosa pelos caminhos da memória do dizer.

Todos os sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em momentos diversos, têm um efeito sobre o que se diz. E o fato de que há um já-dito é que sustenta o próprio dizer, mesmo que não tenhamos acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele, ou seja, o sujeito diz e pensa que sabe o que diz, mas o que ele sabe não é suficiente para compreender que efeitos de sentido estão presentes naquele dizer.

A compreensão desse processo se dá quando buscamos o conceito de memória discursiva, que diz respeito à recorrência de enunciados, separando e elegendo aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo.

Segundo Mutti (2007, p. 265), “[...] a heterogeneidade e dinamicidade, atribuídas à memória, estão imbricadas no conceito de discurso, que está na dependência da implicação dos conceitos de estrutura e acontecimento, que estão na origem dos enunciados.” Então, conforme Pêcheux (1990, p. 53), são os “[...] pontos de deriva possíveis [...]” presentes em “[...] todo enunciado, toda seqüência de enunciados[...].” que possibilitam um “[...] lugar à interpretação [...]” e é “[...] nesse espaço que pretende trabalhar a Análise de Discurso.” E, seguindo por este mesmo viés, é nesse espaço que passarei a olhar para o discurso do sujeito professor em

sua manifestação escrita viabilizada pelas interlocuções na lista de discussão e no *forchat*.

3.4 UMA BREVE INCURSÃO NA NOÇÃO DE GÊNERO E SUA IMPLICAÇÃO

Ao trabalhar com estes arquivos (lista de discussão e *forchat*), é imprescindível, ao analisar o “corpus”, que se leve em consideração que os professores não sabiam como usar essas ferramentas, não conheciam o funcionamento desses programas de computador que dão suporte às interações. Isso me remeteu à necessidade de pensar, para além das questões referentes ao manejo do equipamento, sobre a importância das possíveis implicações referentes ao gênero discursivo com o qual se está operando.

Do ponto de vista da interação entre pessoas e comunidades, Marcuschi (2001, p. 109), aponta para o “[...] surgimento de uma série de novos gêneros textuais no contexto da tecnologia eletrônica [...]” e entre esses gêneros podemos citar o e-mail e o chat. No prolongamento destes, constituindo o arquivo para este estudo, a lista de discussão e o *forchat*, respectivamente.

Zanotto (2005) aborda a importância do estudo da linguagem como “ferramenta” utilizada em AVAs (ambientes virtuais de aprendizagens), considerando dois aspectos: os gêneros de textos e os elementos paratextuais¹⁷. Segundo o autor, a articulação entre esses dois aspectos da linguagem é significativa, pois quando optamos por um ou outro gênero textual devemos selecionar e realizar arranjos quanto aos recursos linguísticos e aos elementos paratextuais, isso sem falar nos elementos paralinguísticos e extralinguísticos¹⁸.

Por exemplo, se o gênero trabalhado for o de carta, espera-se que esta inicie por local, data, vocativo e se encerre com uma despedida cordial e assinatura. No entanto, se trocarmos a carta pelo e-mail, não é usual ver-se o texto iniciado por local e data, pois esta já é inserida automaticamente pelo programa, mas espera-se

¹⁷ Conforme Maingueneau (2002, p. 81), “[...] “paratexto” é o conjunto de fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito; pode se tratar de unidades amplas (prefácios, textos figurando na capa, etc.) ou de unidades reduzidas: um título, uma assinatura, uma data, um intertítulo [...], notas de rodapé, comentários na margem.”

¹⁸ Segundo ZANOTTO ([s.d.], as marcas paralinguísticas compreendem os recursos que, não sendo linguísticos, interferem no material linguístico, afetando-o e, por conseguinte, afetando o sentido do texto (aspas, asteriscos, letra maiúscula / minúscula, etc). E os elementos extralinguísticos constituem-se de material icônico, iconográfico (fotografias, desenhos, mapas, etc.), extrapolando, portanto, o material lingüístico, mas contribuindo para a formação do sentido global do texto.

que o texto (mensagem eletrônica) inicie pelo vocativo e tenha um título, que é inserido no assunto da mensagem e não no corpo do texto, característica esta que não encontramos na carta tradicional. São pequenas diferenças, mas, ao acompanhar o professor no seu processo de apropriação da tecnologia, percebi que, muitas vezes, significavam constrangimentos na utilização destas ferramentas e isso os levava a certa lentidão nas interlocuções, tanto no sentido de responder às mensagens como no tempo excessivo que ocupavam para a elaboração das mesmas.

Zanotto (2005), ainda faz uma reflexão em torno do conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin para pensar os gêneros nos meios dos AVAs, salientando três aspectos:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...], mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Vejamos, então: o primeiro refere-se à afirmação de que não há atividade humana que não seja perpassada pela linguagem, ou seja, estamos o tempo todo comentando, falando, perguntando por meio de textos mesmo que se constituam por uma palavra ou uma frase. O segundo aspecto fundamenta-se na afirmação de Bakhtin, que diz que cada esfera da atividade humana *elabora* seus tipos de enunciados que vão dar origem aos gêneros de texto. Quanto a isso Zanotto explica que “[...] os gêneros de textos não preexistem às atividades humanas. São as diferentes comunidades lingüísticas que sentem a necessidade de criar, recriar, transformar os gêneros de textos.” (ZANOTTO, 2005, p. 221).

O autor ainda exemplifica lembrando o surgimento da imprensa escrita e com isso o gênero reportagem, editorial. Com a universidade, o artigo acadêmico. O nascimento da internet propiciou a criação do e-mail, do chat. E também o surgimento da aprendizagem com a utilização de ferramentas virtuais está propiciando o aparecimento de novos gêneros de textos e a adaptação de outros. Então, “[...] os textos surgem, desaparecem, reaparecem, transformam-se, adaptam-

se para satisfazer necessidades de determinada comunidade discursiva.¹⁹ (ZANOTTO, 2002, p. 117).

O terceiro aspecto que o autor destaca na afirmação de Bakhtin está centrado na questão dos gêneros de textos como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, há a necessidade de certa estabilidade para caracterizar um gênero de texto, mas enfatiza que é uma estabilidade relativa, não há um modo definido e fechado, pois as adaptações acontecem ao longo do tempo conforme as necessidades específicas.

Nestas questões que envolvem os gêneros de texto e, mais especificamente, os gêneros digitais, ainda há muitas discussões na tentativa de defini-los e caracterizá-los. Paiva (2005, p. 76), por exemplo, questiona-se quanto ao e-mail ser um gênero ou canal, argumentando que “[...] pelo correio eletrônico circulam vários gêneros (ofício, abaixo-assinado, receitas culinárias, propaganda), mas defendo que existe um gênero específico associado a esse novo artefato.” Zanotto (2005) também comenta os gêneros relacionados por Marcuschi em seu artigo “*Gêneros Textuais Emergentes e Atividades Lingüísticas no Contexto da Tecnologia Digital*”, lembrando que “a denominação gêneros textuais é uma designação de contornos imprecisos, de limites frouxos. Tanto é assim que se sente a necessidade de adjetivar os gêneros, distribuindo-os em subgêneros.”²⁰ (ZANOTTO, 2005, p. 222).

Assim, conforme o autor, se temos o gênero chat, existe o bate-papo virtual em aberto (room-chat), virtual reservado (chat), agendado (ICQ) e o bate-papo virtual em salas privadas. Admitindo a existência de subgêneros para os gêneros, poderíamos pensar em chats genéricos e educacionais, de aulas presenciais e de aulas a distância, de listas de discussão gerais e de listas de discussão educacionais, etc.

Araújo (2005) analisa a complexa formação dos gêneros em Bakhtin (1992, p. 281): este autor apresenta a divisão dos gêneros em dois grupos dependendo das *esferas de comunicação*: primários e secundários:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma

¹⁹ Comunidade discursiva é o “[...] agrupamento de pessoas que compartilha gêneros de textos.” (ZANOTTO, 2003, p. 77).

²⁰ Nota do autor: subgêneros textuais são “[...] agrupamentos de textos com algumas características comuns às do gênero a que pertence e algumas características específicas.” (ZANOTTO, 2003, p. 77).

comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular [...] (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Por este processo de *transmutação* designado por Bakhtin, o autor explica o surgimento de novos gêneros “[...] com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu [...]” (ARAÚJO, 2005, p. 93). E considera o chat como gênero emergente oriundo do que Bakhtin chama de *diálogo cotidiano*, porque “as marcas do diálogo permanecem no chat” [...] e, ao serem “[...] transmutadas para a Web,²¹ parecem gerar uma nova formatação ao *diálogo cotidiano*.” (ARAÚJO, 2005, p. 94).

Os aspectos mencionados até aqui são de extrema valia para os estudos da linguagem. Muitas questões ainda mereceriam ser explicitadas através de um detalhamento das diferentes abordagens que autores atentos aos efeitos das inovações tecnológicas na vida cotidiana têm apresentado a partir de seus estudos, porém para orientar o tratamento que devo dar ao “corpus” desta pesquisa, ao trabalhar com o arquivo da lista de discussão e do *forchat*, é preciso considerar a necessidade de entendimento entre os usuários sobre a utilização dessas ferramentas²², a finalidade, propósitos, a formatação, as restrições, modalidades de acesso, pois conforme Zanotto (2005, p. 225):

Por mais que um desses gêneros de texto tenha seu uso ‘solidificado’ na comunidade discursiva em que circula, sempre haverá margem para inovações, particularizações. Mais ainda essa realidade se aplica em se tratando de gêneros emergentes, ainda carecendo dessa solidificação, dessa estabilidade (sempre) relativa de uso.

Quando tratamos da utilização destes gêneros digitais em contexto pedagógico, alguns aspectos merecem ser considerados e para tanto tomamos por referência o *forchat* (MUTTI E AXT, 2008, p. 349-350),

[...] uma ferramenta de comunicação criada para propiciar ações pedagógicas a distância que proponham uma intensiva interlocução virtual entre participantes dispostos a discutir um tema, um autor, um projeto ou,

²¹ Web - World Wide Web (que em português significa, "Rede de alcance mundial"; também conhecida como Web e WWW) é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web).

²² Ferramentas é como costumam ser denominados os gêneros nos meios do ensino virtual.

inclusive, escrever um ensaio em conjunto [...] e os princípios tecnológicos que a constituíram se deixam penetrar pela perspectiva teórico-conceitual e metodológica de natureza conversacional dialógica, favorecendo que a produção coletiva possa alcançar uma potência máxima. (MUTTI E AXT, 2008, p. 349-350).

Interessa-nos, portanto, destacar a peculiaridade apontada pelas autoras desse artigo - o qual contém a análise que elas fizeram do *forchat*, com base num texto de Mutti e Axt (2008) sobre essa ferramenta elaborada no seu grupo - ao referirem a importância da articulação entre os *princípios tecnológicos e metodológicos* para que as ações pedagógicas apoiadas em uma participação coletiva consigam um alto índice de aproveitamento no que se refere à intensidade interlocutiva.

Assim, seis princípios “tecno-metodológicos” que deram sustentação ao *forchat* são destacados, os quais consideramos de extrema importância para, a partir deles, olharmos para a participação do professor neste ambiente, ou melhor, para a sua implicação, pois não se trata de apenas comparecer, se fazer presente. São eles: princípio da simplicidade; princípio da agilidade; princípio da imersão; princípio da liberdade; princípio da alteridade e princípio da desinstitucionalização de posições pré-instituídas²³.

Conforme Mutti e Axt (2008) destacaram no artigo, o “*Princípio da Simplicidade*” refere-se à possibilidade de lidar com a ferramenta sem que o usuário possua conhecimentos profundos em informática. O que nos leva a pensar na questão do letramento²⁴ digital dos professores não como um impedimento, pois este não é visto como uma necessidade primeira a ser sanada. Não se tem que pensar a formação organizada em pré-requisitos, mas sim, como mais um processo pertinente ao aprender e que se dá na própria interação com o grupo, constituindo também temática de discussão nas interlocuções.

²³ Os princípios “tecno-metodológicos” analisados por Mutti e Axt (2008) foram extraídos da palestra proferida pela Profa. Dra. Margarete Axt, ao DCE, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, dia 20 de janeiro de 2005, em transmissão por videoconferência, do PPGIE/UFRGS, por ocasião do Workshop.

²⁴ Segundo Soares (2002, p. 145) letramento é o “[...] estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento.” Para a autora é preciso apurar este conceito ao pensarmos sobre as novas práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelo computador e Internet. Assim, admite que diferentes tecnologias de escrita encaminham para diferentes letramentos ,e com isso, propõe: “[...] o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.” (SOARES, 2002, p. 156).

Quanto ao *princípio da agilidade*, vincula-se à necessidade da ferramenta ser leve, para ter agilidade na conexão, mesmo por linha discada. Conforme a configuração da ferramenta “[...] mensagens para ler e formulário para escrever aparecem na mesma página [...]” (MUTTI E AXT, 2008, p. 356), facilitando e imprimindo mais rapidez à conversação. O *princípio da imersão* “[...] assume o sentido de entrar no fluxo; para participar é preciso mergulhar no ambiente virtual, ficar junto com os demais dentro deste, envolver-se no grupo.” (MUTTI E AXT, 2008, p. 356). O que se configura para nós um espaço, como muito bem lembram as autoras, em que a presença virtual se faz pela palavra e é esta que vai trazer ao sujeito o sentido de pertencimento ao grupo, pois é a palavra que o faz membro de um grupo, de uma comunidade.

O *princípio de liberdade* permite que o usuário possa propor temas e debates em torno de diferentes abordagens, desde que se respeite o objetivo geral de responder a determinado problema. Ou seja, o sujeito pode fazer suas intervenções sem que deva seguir um roteiro programado. Muito pelo contrário, a liberdade para trazer questões que lhe são peculiares é que vai ampliar o leque de possibilidades para a assunção de uma posição enunciativa dentro da especificidade de cada grupo, e em se tratando dos sujeitos professores, envolvidos neste estudo, uma posição enunciativa no discurso pedagógico, atravessado pela pesquisa na escola.

O *princípio da alteridade* aponta para o entendimento de que o reconhecimento da heterogeneidade do grupo não impossibilita a produção de sentidos no grupo. E isso nos faz pensar, em relação a esta pesquisa de mestrado, na situação dos professores imersos nesta experiência, que são de diferentes áreas do conhecimento, trabalham com séries e turmas diferentes, muitos alunos, às vezes em mais de uma escola. Enfim, o quanto o imbricamento destes princípios “tecnometodológicos” apresentam potencialmente condições de favorecer o acolhimento à diversidade de situações, de contextos e às especificidades de cada sujeito.

E por fim, mas não menos importante, há o *princípio de desinstitucionalização de posições pré-instituídas* pelo qual os participantes não se constituem como um grupo dirigido por alguém. Relacionando com o caso em estudo, salientamos que, no grupo constituído na escola, não se propõe que os professores sejam comandados pelo supervisor ou pelo pesquisador da universidade, mas que sejam membros de uma “comunidade” que discute um tema, analisa questões, propõe

encaminhamentos, constitui um grupo de trabalho e constrói um espaço de formação para si.

Entretanto, estamos cientes de que as condições descritas, ao se tornarem acontecimento na escola, estão abertas a sentidos outros, heterogêneos, estão sujeitas à deriva. Destaca-se ainda que a inserção do professor nas práticas do ambiente informático que relevam a pesquisa na escola o situa no discurso pedagógico, o qual em princípio se caracteriza como um discurso sobre outro discurso (MUTTI, 2000 *apud* HARTMANN, 2007); a aprendizagem, entendida como modo de subjetivação, passa pela incorporação das palavras dos outros no ato enunciativo, abrindo-se a heterogeneidades diversas.

4 OS DISPOSITIVOS TEÓRICOS

4.1 DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A etimologia da palavra “discurso” traz a idéia de curso, de percurso, de movimento. E palavra em movimento é discurso, prática de linguagem (ORLANDI, 2003).

A Análise de Discurso, mesmo que se interesse pela língua, não tem nela o foco de seus estudos, pois ela busca compreender a língua fazendo sentido no discurso, enquanto trabalho simbólico. Ela trabalha com a língua no mundo, com modos de significar, com sujeitos falando tendo em vista a produção de sentidos.

O discurso, entendido como o objeto de estudo da Análise de Discurso, não é uma simples transmissão de uma informação, um emissor transmite uma mensagem ao receptor, de forma linear, um fala, através de um código, e o outro, ao receber a mensagem, decodifica-a. O discurso não é o texto, nem a língua, nem a fala, mas “[...] efeito de sentidos entre locutores.” (PÊCHEUX, 1993, [s.p.]).

O discurso não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que se estabelecem nos momentos antes e durante a produção desse texto e também dos efeitos que são produzidos após a enunciação desse texto. O texto é concebido como a materialidade linguística através da qual se pode chegar ao discurso, é a relação da língua com a história (historicidade). Os discursos produzidos são determinados pelos discursos anteriores e também determinam os discursos que virão após.

Conforme Pêcheux, discurso é o efeito de sentido entre interlocutores, cujos lugares de onde falam configuram determinados e diferentes sentidos: “[...] o que um sujeito diz, o que enuncia, o que promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa [...]” (PÊCHEUX, 1993, p. 77), a sua posição e o que esta representa em relação ao que é enunciado.

Sujeitos em interlocução são sujeitos que se manifestam através do uso da linguagem e neste movimento produzem sentidos. Sentidos que são produzidos a partir dos lugares ocupados por estes sujeitos em interlocução, o que quer dizer que os sentidos não são fixos. Eles nunca estão dados, não são definitivos. Os sentidos estão sempre em movimento e se modificam em um determinado contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Portanto, podemos afirmar que o dizer não é uma propriedade particular, pois as palavras não são somente nossas, elas significam pela história e pela língua. Há um já-dito que deve ser identificado na sua historicidade, envolto pela ideologia e o inconsciente.

Nos cenários desta pesquisa, a atenção está voltada para o discurso pedagógico, entendido como heterogêneo, apesar de sua tendência à rigidez, pois segundo Mutti (2008, p. 146) “[...] é capaz de abrigar, em seu interior, posições divergentes.”

Segundo Pêcheux (1993), a posição que o sujeito ocupa na interlocução intervém a título de condições de produção dos discursos: o lugar ocupado na estrutura de uma formação social é determinante no seu dizer, ou seja, o lugar a partir do qual se fala é constitutivo do que se diz (ORLANDI, 2003). Então, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, o que ele diz produz um sentido diferente do que se falasse do lugar do aluno, por exemplo. Os lugares sociais ocupados pelos sujeitos estão representados no processo discursivo, mas transformados, ou seja,

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

Então, essas posições não são lugares objetivos, realidades físicas, mas trata-se de um “objeto imaginário”, de lugares que são representados, imaginados pelos sujeitos. Referem-se às projeções que as pessoas fazem umas das outras nas circunstâncias da enunciação (ORLANDI, 2003). O que funciona no discurso não é, por exemplo, o professor do ponto de vista empírico, mas o professor enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. São estas formações imaginárias, estas projeções que possibilitam o deslocamento das situações empíricas (os lugares dos sujeitos) para as posições dos sujeitos no discurso.

As condições de produção do discurso se constituem a partir da língua sujeita ao equívoco e a historicidade (o que é material), da formação social (o que é institucional) e o mecanismo imaginário, que produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso, em uma conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2003). Assim, dentro do contexto desta pesquisa, podemos simular algumas possibilidades do que

seria o funcionamento das formações imaginárias a título de entendermos o seu papel no processo de produção de sentidos no discurso.

Vejamos, se pensarmos na Escola em sua relação com a Universidade podemos apontar: a imagem que o professor tem do que seja um pesquisador acadêmico, a imagem que um pesquisador acadêmico tem do que seja um professor do ensino fundamental e médio. E, se nos deixarmos envolver pelo mecanismo da antecipação, é possível levantarmos outras possibilidades como: a imagem que o supervisor escolar tem da imagem que um pesquisador acadêmico tem sobre os professores ou sobre a escola, ou, a imagem que um pesquisador acadêmico tem da imagem que um supervisor escolar tem sobre a universidade e a pesquisa, por exemplo.

Desta forma, através das formações imaginárias, o sujeito busca ajustar o seu dizer a seus objetivos políticos, operando com esse jogo de imagens.

Conforme Orlandi (2003, p. 42),

[...] o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não 'brota' do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.

Assim, a imagem que temos de um sujeito se dá a partir dessa articulação do simbólico com o político nas relações discursivas e institucionais. É, pois, através de um trabalho de análise que podemos cruzar esse imaginário que submete os sujeitos em seus discursos, evidenciando a maneira como está se dando a produção de sentidos, a partir do que está sendo dito, confrontando este dizer com as suas condições de produção. Entende-se, pois, que as formações imaginárias se dão para além dos contextos pragmáticos de fala, chegando às condições sócio-históricas, ideológicas e inconscientes, implicadas na produção de sentidos.

4.2 SUJEITO E MEMÓRIA DISCURSIVA

O sujeito, (re)produtor do discurso, é um sujeito do desejo, é marcado pela incompletude, mas é marcado também pelo desejo da completude e pelo desejo de dizer o novo. Esse desejo de completude nunca será satisfeito, este sujeito sempre acredita que disse tudo, que os sentidos estão postos, que o seu dizer está livre da

ambigüidade e que só poderia dizer da forma escolhida, mas essa completude é apenas uma ilusão; o sujeito, afinal, é sempre desejante.

A noção de sujeito, portanto, na análise de discurso, trabalha com a idéia de que o sujeito não é único, a fonte e origem do sentido. Mas um sujeito descentrado, do inconsciente, imerso no discurso, constituindo-o e sendo constituído por ele, “[...] um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro [...] cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais.” (FERNANDES, 2005, p. 34-35).

De acordo com Orlandi (2003), a possibilidade de movimento, transformação dos sujeitos e dos sentidos se dá porque o real da língua está sujeito a falhas e o real da história é passível de ruptura:

É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. (ORLANDI, 2003, p. 37).

As condições de produção do discurso envolvem os sujeitos, a situação e a memória. A memória aqui entendida não como as nossas lembranças, as recordações que um sujeito tem do que já viveu, mas a memória pensada em relação ao discurso, a memória discursiva: “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (ORLANDI, 2003, p. 31).

Para pensarmos o papel da memória neste processo que enfoca uma experiência que se prolonga no tempo, à qual se referenciam as formulações discursivas analisadas, queremos poder significar as ausências, aquilo que não é possível ver ou dizer no visível das imagens que tentamos trazer à tona como cenas significativas dos momentos que compõem esta história, mais precisamente os momentos em que o professor, em seu discurso pedagógico, encontra-se com a pesquisa.

Com este intuito recorremos a Courtine (1999) que relata, a partir de Kundera em seu *“Livro do Riso e do Esquecimento”*, um episódio no qual o dirigente comunista Klement Gottwald, ao ser fotografado na sacada de um Palácio de Praga, discursando para uma multidão ao lado de seus camaradas, recebe de Clémentis

um chapéu de pele para cobrir a cabeça em função da neve intensa. Esta cena foi amplamente fotografada e divulgada. No entanto, passado quatro anos, acusado de traição, Clémentis foi enforcado:

O departamento de propaganda fê-lo imediatamente desaparecer da história e certamente de todas as fotografias. Desde então, Gottwald está sozinho na sacada. Ali, onde estava Clémentis, há somente o muro vazio do palácio. De Clémentis, restou apenas o chapéu de pele na cabeça de Gottwald. (COURTINE, 1999, p. 15).

Nesse contexto, a fotografia contém sentidos da presença de Clémentis ao mesmo tempo em que faz desaparecer outros sentidos. E isso nos chama a atenção porque a imagem se inscreve como vestígio de um corpo que não é mais visível, que foi apagado. O que não está lá é parte do que é possível ver, é na ausência que o visível se instala.

Mesmo que Clémentis tenha sido apagado da memória histórica pelas circunstâncias políticas, na cabeça de Gottwald estava o seu chapéu que marca a sua presença na ausência, em decorrência de um jogo na imagem de um documento fotográfico. Documento este produzido na ordem do discurso:

[...] das 'línguas de estado', que dividem em pedaços a lembrança dos eventos históricos, preenchidos na memória coletiva de certos enunciados, dos quais elas organizam a recorrência, enquanto consagram a outros a anulação ou a queda. (COURTINE, 1999, p. 16).

Então, não estamos falando da língua, mas de um discurso que opera na língua pelo viés do enunciável e o sujeito que fala se constitui sujeito de seu discurso, imerso em uma memória “[...] sempre reconstruída na enunciação.” (ACHARD, 1999, p. 17).

Analisar a experiência em estudo nos impele a falar do passado e isso significa estabelecer elos com a memória, mas não uma memória que traga somente o registro de informações e eventos deste passado, o que nos levaria a enunciar muito mais o visível, dentro de uma perspectiva linear, do que buscar os implícitos que estão “[...] ausentes por sua presença [...]”, conforme Pêcheux (1999, [s.p.]).

Recuperar traços desta memória discursiva supõe olhar para os esquecimentos, os silenciamentos, os fatos que por sua natureza são lacunares. Implica em realizar, por parte do analista, um “gesto de interpretação”, um modo de

olhar que tranquilamente poderia ser outro e assim mesmo estaria apontando traços significativos desta história.

Interessa-nos a memória que para Pêcheux é “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Para este autor, a memória supõe uma regularização e uma desregularização sobre os sentidos já dados e que é mobilizada por um acontecimento novo, que se situa como força capaz de fazer um buraco nos sistemas de implícitos, impedindo-os de se assimilarem como mera paráfrase, mas se transformando em possibilidade geradora de sentido diferente.

Então, ao pensarmos o funcionamento do discurso pedagógico relacionado à memória, entendemos, a partir de Mutti (2007, p. 265), que “[...] assumir posição no discurso demanda ser capturado numa “forma-sujeito” de um modo que, ao identificar-se, marcando-se pois a regularidade, abre-se também espaço para que o sentido diferente fique registrado na memória discursiva [...]”, pois esta não é “[...] fixa nem homogênea; ela é permeável a modificações por conta da ação dos sujeitos que re-significam o que está dado.” (MUTTI, 2005, [s.p.]).

Assim, é possível a partir de uma análise que articula estes dispositivos, buscar efeitos de sentido que apontem para o modo como os professores constituem a sua posição enunciativa diante da entrada da pesquisa, na escola, e como este acontecimento vai provocando fissuras no discurso pedagógico vigente e produzindo novos (outros) sentidos.

4.3 INTERDISCURSO E INTRADISCURSO

A memória, de modo genérico, é tratada como interdiscurso (PÊCHEUX, 1975), pois este é da ordem da constituição do sentido, onde, em sua verticalidade, teríamos os já-ditos e esquecidos em uma determinada formação discursiva, ou seja, a “[...] presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva.” (FERNANDES, 2005, p. 61).

Já no eixo horizontal temos o intradiscurso, que é da ordem da formulação, é o que estamos dizendo em um determinado momento, dentro das condições dadas, é o *fio do discurso*²⁵.

Assim, a formulação se estabelece a partir da relação com o interdiscurso, pois são as formulações que já foram feitas e esquecidas que determinam o nosso dizer. O que foi dito em um determinado momento, por um sujeito, é necessário que se apague na memória, para que possa fazer sentido em um novo dizer.

Pêcheux (1975), ao trabalhar a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formula a teoria dos “dois esquecimentos”. No esquecimento um, o sujeito ao dizer (enunciar), pensa que é dono do seu dizer, que o que está sendo dito é próprio dele, é sua criação. Ele apaga ou recalca tudo que remete ao exterior de sua formação discursiva. Já no esquecimento dois, o sujeito diz (enuncia), imaginando que tem o domínio do sentido, que o que está dizendo expressa literalmente a realidade e, tudo que for dito por ele, será captado por seu interlocutor. O sujeito “esquece” que tudo o que é dito, assim como o seu sentido, relaciona-se a uma formação discursiva à qual ele está filiado. São as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito “[...] em determinada época e espaço social, a partir das condições de produção específicas, historicamente definidas.” (FERNANDES, 2005, p. 53). Já Courtine (1999), postula a abertura de uma formação discursiva a outros sentidos concebendo, deste modo, que as formações discursivas são heterogêneas. Pêcheux, ressaltando a questão do heterogêneo na sua teoria, propõe em seu último texto – *O discurso: estrutura ou acontecimento* – a noção de acontecimento e coloca a tensão entre descrição e interpretação no interior da análise de discurso; isto quer dizer que: “[...] não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância.” (PÊCHEUX, 1995, p. 54). Ele diz que a descrição abre sobre a interpretação, ou seja:

[...] a descrição de um enunciado ou de uma seqüência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa seqüência. (PÊCHEUX, 2002, p. 54-55).

Pêcheux ainda diz que é porque existe esse outro, espaço social e memória histórica, que corresponde ao outro próprio da linguagem, que se dá a possibilidade

²⁵ Por aproximação ao significado de intradiscurso, Authier-Revuz (1998) usa o termo *fio do discurso*.

de interpretar. “E é porque há essa ligação que as filiações históricas se organizam em memórias e as relações sociais em redes de significantes.” (PÊCHEUX, 2002, p. 54).

Considerando a Análise de Discurso como disciplina de interpretação, Pêcheux (2002) teoriza a incompletude do dizer e o equívoco, as falhas a que todo dizer está sujeito. Discutindo o acontecimento do equívoco na língua, Pêcheux fala sobre esse real “[...] constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.” (PÊCHEUX, 2002, p. 43).

Os pontos de falha na língua, de equívoco, de deslizamento, que provocam um estranhamento do dizer em relação ao próprio dizer, é que possibilitam o deslocamento, o movimento dos sentidos: “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2002, p. 53). Assim, estar exposto ao equívoco e à falha é adentrar na opacidade dos sentidos, é estar suscetível à contradição, à não coincidência entre as palavras e as coisas, entre o que se diz e o que se quer dizer. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação.

Assim, ao considerarmos os conceitos de discurso, interdiscurso e intradiscurso poderemos, a partir dos estudos de Pêcheux, deslocar o foco da análise de uma descrição linguística, sem deixar de considerá-la, para trabalharmos com a exterioridade sócio-histórico-ideológica que se configura em formações discursivas. Há, nesse processo, a necessidade de entendermos de que trata esta exterioridade, ou seja, segundo Orlandi (2007, p. 38-39), ela

[...] não tem a objetividade empírica do “fora” da linguagem, pois, na análise de discurso, a exterioridade é suprimida para intervir como tal na textualidade. É isto que chamamos discursividade. Trata-se portanto de pensar a exterioridade discursiva. É no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação. A noção que trabalha a exterioridade discursiva (ou exterioridade constitutiva) é a de interdiscurso.

4.4 GESTO DE INTERPRETAÇÃO E AUTORIA

Orlandi (2006, p. 2-3) fala da necessidade, para o analista, de distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão, pois:

[...] quem analisa não pode se contentar nem com a inteligibilidade nem com a interpretação. Para a inteligibilidade basta 'saber' a língua que se fala. Para interpretar, o fazemos de nossa posição sujeito, determinados pela ideologia, nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente. (ORLANDI, 2006, p. 2-3).

O lugar construído pelo analista é o lugar no qual ele se desloca da sua posição de leitor para que, através da construção de um dispositivo teórico, possa realizar a leitura outra, onde ele “[...] não reflete mas situa, compreende o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação.” (ORLANDI, 2003, p. 61). Desta forma, o analista contempla o processo de produção de sentidos em suas condições, sem se deixar capturar pela ilusão de que é possível se colocar fora da interpretação, da história e da língua. Ele ultrapassa a reflexão calcada no sentido do reflexo, da imagem, da ideologia, para se colocar no movimento de pensar.

Segundo Orlandi (2006), interpretar é a base do dizer. Mas esse interpretar ganha destaque quando representa um “gesto de interpretação”. O gesto de interpretação é o movimento que o sujeito faz ao assumir sua identificação, inscrevendo sentidos novos na memória do dizer que, conseqüentemente, vão marcar o interdiscurso.

Interpretar significa produzir sentidos, estando em jogo a relação entre o sujeito e a língua; Mutti (1997, p. 46), num estudo sobre a produção de sentidos na escola, comenta:

A historicidade é um elemento chave para compreender como ocorre a relação entre o sujeito e a língua, ao produzir sentidos; é por meio desta que ele é capaz de significar, e o faz de acordo com a sua experiência. [...] Assim como o sujeito é determinado exteriormente, também as palavras da língua pré-existem a ele, por isso não é possível dominar completamente o sentido das palavras que usamos.

Nessa perspectiva podemos também pensar o gesto de interpretação como um modo de autoria, porque o sujeito sempre interpreta de algum lugar, a partir da sua inserção no social e na história, atravessado pelo discurso outro e, neste movimento de tentar se identificar assume uma posição que o leva a ressignificar o seu próprio dizer. Portanto, ao considerarmos o sujeito professor em seu gesto de

interpretação em relação à pesquisa na escola, ou seja, em se inserindo nessa prática discursiva, podemos entender que se constitui em um modo de autoria, tendo em vista os princípios teóricos já comentados, pois a interpretação que ele faz é produção de sentidos e não descoberta de sentidos, pois não há um sentido único à espera de que alguém o descubra e o tome como propriedade.

Assim, o conceito de autoria que buscamos constituir está voltado para a perspectiva de compreendê-la como efeito de uma posição de sujeito, “assumida e não negada”, heterogênea, historicizada. Neste caso entendemos o sujeito como aquele capaz de questionar, estranhar, pensar sobre o que é dito, sobre o que leu ou escreveu, pensar sobre o próprio pensar, sobre aquilo que experimentou, vivenciou e no momento que se coloca em posição de expressar o que pensa, já não é mais da mesma forma como as idéias lhe chegaram. Um sujeito que enuncia a partir da sua elaboração. E aí sim, há um movimento, uma tentativa para encontrar um espaço de autoria.

Segundo Orlandi (2003, p. 76), “[...] como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo a sua identidade como autor.” A mesma autora ainda diz que na articulação entre a interioridade/exterioridade, o sujeito “[...] ‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica [...]”, denominando esse processo de “[...] assunção da autoria.” (ORLANDI, 2003, p. 76).

Assim, mesmo que a autoria não alcance a perspectiva da invenção de algo novo, buscamos, nesta pesquisa, a singularidade com que o sujeito-professor interpreta, enquanto “produtor de linguagem, produtor de texto”²⁶.

Enfim, ao analista está reservada a delicada tarefa de percorrer o terreno escorregadio da linguagem e, para saber como os discursos funcionam, precisa “[...] colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.” (ORLANDI, 2003, p. 10), compreendendo que a Análise de Discurso. Conforme Orlandi (2003, p. 26):

²⁶ Refere-se à autoria como função discursiva (função-autor), conforme Orlandi: “[...] se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto.” (ORLANDI, 2003, p. 75).

[...] não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma 'chave' de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2003, p. 26).

Desta forma, entendemos o que Pêcheux coloca ao dizer que há um batimento entre descrição e interpretação, ou seja, ao analisar é necessário construir um dispositivo teórico e analítico para articularmos nossa relação com os sentidos, colocando-nos diante da opacidade da linguagem e, assim, nos afastarmos da possibilidade de ficar repetindo o que já está dito, nos enredando nos sentidos mesmos.

Na perspectiva de compreender os gestos de interpretação e na esteira deste conceito, a constituição da autoria do sujeito, podemos explorar um pouco mais a noção de memória proposta por Orlandi (2007, p. 17), pois segundo a autora:

[...] o gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é re-significação (é rearranjo). Isto não quer dizer que não haja produção de autoria. Há. Mas de outra qualidade, de outra natureza. Porque a natureza da materialidade da memória é outra. E, como sabemos, em discurso, distintas materialidades sempre determinam diferenças nos processos de significação.

Então, Orlandi destaca a noção de memória discursiva ou interdiscurso e memória institucional (arquivo). A memória discursiva ou interdiscurso (Pêcheux, 1975; COURTINE, 1981) é a que se constitui pelo esquecimento, na qual “[...] algo fala antes, em outro lugar, independentemente [...]” (PÊCHEUX, 1975, p. 76), produzindo o efeito do já-dito. Já a memória institucional ou a que a autora chama de memória de arquivo é a memória que as Instituições (Escola, Museu, Igreja etc.) exercitam, regulando o processo de significação e “[...] sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado.” (ORLANDI, 2006, p. 5).

Orlandi (2007) trabalha a autoria a partir da produção de um gesto de interpretação, ou seja, ela diz que o sujeito, na função-autor, é responsável por uma formulação que faz sentido, ele é responsável pelo sentido do que diz e a maneira, o caminho que ele encontra para fazer isso é que constitui a sua autoria.

Encontramos em Furlanetto (2008) uma abordagem que nos permite pensar a autoria de acordo com a especificidade do espaço escolar. A autora, operando com os conceitos de autoria, gênero, ensino e discurso, partindo da proposição de que há “[...] patamares de autoria [...]” (FURLANETTO, 2008, p. 14) e de que é possível desenvolver essa função no espaço escolar, apresenta alguns pontos fundamentais, os quais relaciono com o processo de formação docente que acolhe a pesquisa na escola:

a) *Não há autoria “imaculada” (plena).* Deste aspecto podemos partir para pensar a constituição da autoria na escola, entendendo que cada processo de interpretação do sujeito já produz um efeito de autoria.

b) *Todo trabalho projetado por um querer-dizer envolve, discursivamente, vozes correspondentes a enunciados próximos e distantes, e, no fluxo da tecedura, convoca autores ou, simplesmente, o ‘rumor’ contínuo da língua.* Neste ponto Furlanetto trabalha a partir do *querer-dizer* a necessidade de, ao enunciar, *iterar* (repetir, retornar à memória do dizer) e *alterar* (produzir enunciativamente para obter um efeito de atualidade). Ou seja, numa situação enunciativa do sujeito pode haver mais *repetição* ou mais *alteração*. Onde há mais *alteração*, estamos mais próximos de uma situação de autoria, onde há mais *repetição*, há mais *rumor contínuo da língua*. A autora entende por *rumor da língua*, neste contexto, “[...] todo o material interdiscursivo não inscrito, não arquivado, não guardado como peça para uso específico, inclui-se aí o boato.” (FURLANETTO, 2008, p.14). Assim, entendemos que aquilo que queremos dizer, nosso propósito discursivo, estará se constituindo por outros enunciados próximos e distantes, como diz a autora, por enunciados de autores ou não, mas que transitam pela língua sem serem nomeados.

c) *A pesquisa que convoca sistematicamente autores se reflete, em princípio, num trabalho ‘situado’, reconhecido em meios em que circulam gêneros secundários (conforme tipologia de Bakhtin) – desde que não se manifeste um trabalho de colagem sem reflexão.* Talvez aqui tenhamos um aspecto a cuidar e a significar, com base no entendimento da tipologia de gêneros, e a sua esfera de circulação conforme o atendimento às especificidades do mesmo, pois na busca de um processo autoral, considerando a experiência em estudo, temos o envolvimento dos professores com o seu diário de bordo, com o e-mail e a lista de discussão e o *forchat*, o que nos leva ao entendimento de que se constituem gêneros discursivos nos quais os professores estão se apropriando.

Furlanetto lembra ainda, no sentido atribuído por Orlandi (2007, p. 17), que sempre há repetição, mas a “[...] repetição histórica [...]” é “[...] aquela que abre para o deslocamento, que corre o risco de se apresentar com uma face, com indícios de trabalho de identificação, de singularização.” No entanto, a pesquisa também se apresenta como um gênero discursivo, no qual os professores estão imersos neste mesmo movimento, de alteração e repetição, mas o sentido a ser produzido em relação à pesquisa não pode estacionar a partir do imaginário dos professores, como também não pode ficar na repetição do discurso do formador ou se restringir à produção de trabalhos com consultas a autores, tendo seu reconhecimento no meio onde circulam este gênero, sob pena de estarmos realizando um trabalho de *colagem sem reflexão*, ou nos depararmos com a deserção dos sujeitos por não conseguirem estabelecer uma filiação.

Entendemos que o sujeito sempre está produzindo sentidos, por isso, não podemos pensar em delimitar o ponto exato em que o sujeito se apropriou de um gênero, pois não há um marco final, os gêneros estarão sempre sendo adaptados, transformados ou criados conforme as necessidades de uma comunidade linguística. Mas podemos falar em um ponto em que o sujeito compreende e sabe produzir, circular com certa autonomia dentro de determinado gênero. Mas para isso é preciso estar atentos ao que Furlanetto (2008, p. 15) comenta quanto à necessidade de ultrapassarmos a fase em que o sujeito se apoia no que é conhecido e passível de repetição sem que “[...] seu material de memória discursiva arquivada (depositada, registrada) seja esquecido ou abandonado, visto que continua atual em sua historicidade.”

E, neste processo, a escrita se constitui como grande aliada para este encontro do sujeito com as suas questões, com o seu modo de ser e estar no mundo, na escola, na pesquisa.

Podemos nos perguntar: como seria tratar a formação dos professores, envolvendo-os com a pesquisa, apenas na oralidade, com palestras, relatos de experiências, em seminários, enfim, em outras perspectivas de abordagens, as quais não condenamos, pelo contrário, também consideramos significativas, mas que não se sustentam isoladamente? A resposta nos aproxima da próxima premissa apresentada pela autora:

d) A tecedura que se desenvolve apenas a partir do ‘rumor’ da língua não chega a garantir uma organização coerente em gêneros secundários; ela só

funciona em nível de gêneros primários, envolvendo pouco o caráter mais estrito da escrita. Será que muitas das nossas iniciativas em termos de formação para os professores, não permanecem apenas no “rumor” da língua? Será que não ficamos insistindo numa repetição não historicizada? Será que não apostamos demais na formação como um objeto a ser oferecido aos professores e deixamos de vivê-la em sua processualidade, na parceria que convoca, no encontro que acolhe?

Desta forma, também não estamos desconsiderando a oralidade ou dizendo que o que é tratado nesta modalidade não produz sentido para o sujeito. Ou tudo o que se produz na oralidade não passa de rumores, mas o que se processa na oralidade também são gêneros discursivos os quais merecem toda atenção da escola e de fato estão presentes no contexto escolar, mesmo que às vezes sejam enquadrados em parâmetros tão rígidos que quase perdem sua intensidade. No entanto, nosso interesse encontra sintonia com o próximo aspecto apontado por Furlanetto (2008) pelas razões já apresentadas, e) *A abordagem escolar da própria oralidade prevê um uso mais regulado das trocas no contexto da escola (contação de histórias, depoimento, seminário); e não apenas conversas de corredor ou de recreio, mas ainda acrescentamos que as conversas de corredor ou de recreio, principalmente no que diz respeito ao professor, se constitui também em um gênero discursivo de vital importância, independente de buscarmos uma classificação quanto a sua tipologia, mas pela possibilidade de proliferação dos outros gêneros, como por exemplo, o da pesquisa, onde os professores em articulação com seus pares comentam, enunciam o seu entendimento, questionam, duvidam, criticam, apresentam alternativas, variações, enfim, exercitam, em um outro plano, a sua apropriação, ou melhor, o seu modo de produzir sentidos.*

Assim, o último aspecto apresentado: f) *A abordagem da escrita supõe a superação passo a passo de etapas que vão desde o início do aprendizado do sistema alfabético e da ideografia da escrita²⁷ até o nível em que o produtor guarde em si o sentimento da ‘fundação’ de um processo autoral, nos leva a pensar se a escrita do professor neste processo do escrever no diário de bordo (numa escrita privada), na lista e no *forchat* (numa escrita pública), do aprendizado de uma escrita*

²⁷ Nota da autora: Bajard (2006, p. 502) diz: “Para nós, a leitura se vale de dois processos. O primeiro, esporádico, recorre à decodificação para elucidar o material desconhecido. O outro, contínuo, trata ideograficamente o material conhecido. O leitor experiente utiliza de maneira pontual a decodificação – que para ele também permanece lenta – e de maneira corrente a leitura ideográfica – rápida, por ser visual.”

sobre si, para uma escrita sobre o objeto de investigação, não estaria bem próximo à premissa descrita pela autora, onde a superação de cada etapa leve o sujeito a encontrar a sua posição de autoria, que será sempre outra de sujeito para sujeito e em patamares diferentes, mas será sempre um exercício permanente.

Assim, ao pensarmos sobre os gêneros discursivos, a sua articulação em ambientes virtuais de aprendizagem, as interlocuções discursivas, o processo de formação continuada do professor, recolhemos questões significativas para olharmos para os professores na conquista de sua “autonomia autoral” para buscar, conforme diz Furlanetto (2009, p. 13) “[...] os meios para continuar desenvolvendo sua potencialidade em matéria de uso social da linguagem [...]”, pois:

O texto a produzir é como uma malha (rede) recebida em fragmentos na qual cada sujeito escolhe incrustar “ornamentos” de sua escolha fazendo as ligações que julga necessárias para se fazer ouvir e produzir uma marca: o gênero tem um estilo (coletivo); cada sujeito cria seu estilo (singular). (FURLANETTO, 2008, p. 17).

5 A PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação, no contexto que nos dispusemos a analisar, nos diz de um processo que se constituiu dentro do espaço escolar, a partir do trabalho coletivo de seus participantes. Ela acontece no convívio diário, nos encontros específicos do Projeto REDEmoinhos, nas interlocuções via e-mail, no *forchat*, enfim, são também momentos e formas distintas de acontecer, mas nos despertam o interesse por encontrarmos, nesta experiência, a possibilidade de pensarmos a formação continuada na escola, distanciando-nos do que Tardiff e Lessard (2005, p. 36, grifo do autor) denunciam como “[...] visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores **deveriam ou não fazer**, deixando de lado o que eles realmente **são e fazem**.”

Então, o que, realmente, faz um professor?

Ainda caberia nos perguntarmos acerca das questões levantadas por Placco e Silva (2000, p. 25-26):

[...] o que é formar? [...] Formar em relação a quê? Que dimensões contém a formação de um professor? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais?

As autoras apontam seis possíveis dimensões do formar, a saber: a dimensão técnico-científica, a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto-pedagógico, a dimensão dos saberes para ensinar, a dimensão crítico-reflexiva, a dimensão avaliativa e a dimensão da formação continuada. Na reflexão sobre essas dimensões, levantam outras questões que reproduzimos na íntegra (PLACCO E SILVA, 2000, p. 28):

[...] como estruturar, desenvolver e construir essa formação: Qual deveria ser a ação do formador de professores para cada uma dessas dimensões? Devem ser elas trabalhadas em conjunto ou separadamente? Seqüencialmente ou simultaneamente? Em formação contínua? Na Universidade, nas Delegacias de Ensino ou na escola em que o professor trabalha? Em grupos de professores da mesma disciplina ou juntando-se os professores de uma mesma escola ou região? Ao longo do período letivo ou em momentos específicos durante os recessos escolares? Por períodos concentrados de formação ou distribuição ao longo do tempo? Que tempo seria esse? [...] Essa formação deve estar a cargo de especialistas das diferentes áreas do conhecimento ou de especialistas da área de Educação

e Didática? São ações das Secretarias da Educação, das Universidades, das Delegacias de Ensino ou das próprias escolas? Deve-se formar capacitadores que multipliquem as ações formadoras ou estimular os professores a descobrir, em grupos de estudo, as melhores maneiras de enfrentar os desafios da profissão? (PLACCO E SILVA, 2000, p. 28).

As autoras ainda concluem que todos estes e outros meios de formação têm sido usados e estas questões amplamente discutidas. No entanto, poucas ações diferenciadas ou transformadoras em sala de aula foram observadas. E levantam outro questionamento: “Por que os resultados são desanimadores? O que devemos considerar e que, no entanto, temos deixado de lado?” (PLACCO E SILVA, 2000, p. 29).

Talvez possamos nos aproximar do questionamento final que as autoras propuseram, não para respondê-lo, mas para pensar as possibilidades da formação continuada do professor no encontro com a pesquisa - tal como no projeto REDEmoinhos – buscando produzir sentidos a partir da constituição de um espaço de interação virtual e presencial, construído através do projeto. Provavelmente nossa investigação não nos levará a descobrir o que nos falta, o que deixamos de lado, o que não vimos e que deveríamos ter visto, mas nos encaminhará para pensarmos sobre tudo o que pode ser potente, significativo, tanto no que se refere à formação continuada dos professores, vinculada à pesquisa, quanto ao exercício diário da sua docência.

Também precisamos estar atentos ao que Axt e Martins apontam em relação às políticas educacionais que tendem a propor “*modelos pré-formatados*” da formação continuada para o seu desenvolvimento no espaço escolar:

Tais iniciativas costumam ser sustentadas preponderantemente no viés macropolítico, através de portarias ou decretos governamentais bem intencionados (não é este o ponto em pauta), mas que, conforme nosso modo de ver, tendem a fortalecer o caráter de homogeneidade e de repetição linear, segundo o que as mesmas são interpretadas e aplicadas. Este viés macropolítico é marca de programas e propostas que tentam antecipar problemas gerais da educação. E para dar conta dos problemas, antecipam uma seqüência de ações que nos capturam pela idéia de uma solução pronta de fora. (AXT E MARTINS, 2007, [s.p.]).

A questão é que há uma concepção que orienta as políticas educacionais, ou melhor, os profissionais responsáveis pela implementação das políticas públicas, na insistência em tratar a formação de professores como pré-requisito para a melhoria da qualidade de ensino. Então, primeiro se pensa em elaborar o programa, definir

temáticas, instituições ou profissionais que irão coordenar, trabalhar como formadores, a duração deste período de qualificação, enfim, preocupam-se com o pacote a ser oferecido, mas esquecem de pensar no professor que terá que dar conta do recado. Nesse sentido González Arroyo (1999, p. 146) diz que este modo de operar, ou seja, “[...] esta educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação.” O autor ainda complementa:

Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. É dominante a idéia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la. [...] Passamos meses e anos requalificando, gastamos tempo, dinheiro e energias treinando para a intervenção sempre adiada por falta de preparo adequado. (GONZÁLEZ ARROYO, 1999, p. 146).

Talvez ao indagarmos sobre essa concepção precedente de formação, que nos mostra que a teoria precede a prática, pode ser que encontremos um outro modo de entender a formação. Quem sabe encontremos um tempo de formação. Onde tenhamos tempo de mexer em nossos tempos, de esmiuçar nossas concepções, nossas imagens de formação, de professor, de escola, de pesquisa.

Um outro aspecto que buscamos para nos apoiar, nesta pesquisa de mestrado, para pensar a formação dos professores é a crítica de Alaluf (1994) ao tratamento da formação pelo viés da qualificação. Para o autor, a qualificação engloba três campos analíticos: as qualificações profissionais, as classificações e a estrutura das qualificações.

Para entendermos esta perspectiva, vamos pensar em uma situação de escola: as qualificações profissionais referem-se à formação específica do profissional, a capacidade necessária para ocupar um posto, uma função, ou seja, professor de história, de matemática, de português, supervisor escolar, orientador educacional, professor da educação infantil, enfim aproximam-se das habilitações dos profissionais. As classificações apontam à situação do profissional no exercício da atividade, ou seja, se o professor de história é substituto, adjunto, ou no caso da escola pública, se ele é nomeado, se está em estágio probatório, se é contratado. E a estrutura das qualificações indica que elementos podem estar influenciando a qualificação, como escolarização, idade, etc.

No entanto, sem entrarmos em toda a argumentação que envolveria uma passagem atenta pela sociologia do trabalho, tomamos por empréstimo o foco que o autor direciona para analisar a questão da formação do trabalhador, onde diz que:

[...] a qualificação não pode ser apreendida senão na relação do trabalhador ao trabalho, portanto, ela somente se realiza na situação de trabalho, mesmo que suas determinações sejam exteriores ao trabalho. (ALALUF, 1994, p. 4).

Nesse sentido buscamos respaldo para o que estamos afirmando da necessidade de pensarmos a formação continuada em serviço, pois trata-se de olharmos para a estrutura da qualificação e não colocando a ênfase na qualificação profissional, pois se assim pensássemos, o trabalho com grupos heterogêneos não seria viável, pois teríamos que abordar aspectos restritos e específicos da sua habilitação. Por exemplo, teríamos que estar qualificando o sujeito professor de história, o sujeito professor de matemática e não o sujeito professor. Isso representaria mais um recorte, uma compartimentalização entre tantas que estamos acostumados a fazer na escola, reforçando o nicho das especialidades, a individualização da docência. Não obstante, não haver este foco não significa que as questões específicas de cada habilitação não sejam contempladas, mas elas são abordadas no contexto da emergência da situação e no coletivo e não na antecipação de requisitos para serem qualificados para um dia serem usados quando a necessidade solicitar.

Pensar na qualificação como a situação concreta de trabalho nos diz de um processo que se dá in loco, não vem antes da situação porque não pode ser prevista, como também não vem após a situação, porque ela só pode ser retomada ou discutida, mas não exercida naquele dado momento. Então, a formação continuada como tratamos no meio educacional, vista por este ângulo, não é o produto que se oferece ao sujeito, mas é o próprio exercício do sujeito em situação de trabalho que o forma. É quando ele precisa usar essa formação para operar na sua prática.

Por isso, supõe-se que a formação continuada se sustente pela permanência de um espaço de discussão, de articulação das questões vivenciadas, da prática buscando respaldo na teoria e não buscando um meio de fazer a teoria ter um sentido na prática. Enfim, formação continuada em serviço nada mais é que a

formação que se sustenta no local de trabalho, com as especificidades daquele contexto e daqueles sujeitos.

5.2 A SUPERVISÃO ESCOLAR

O Supervisor escolar traz consigo as marcas de uma profissão criada num contexto de ditadura²⁸, incorporando uma definição negativa do seu papel, no qual ainda está presente, no imaginário dos professores, que ele está na escola para controlar, fiscalizar, pensar e mandar os outros executarem. Em contrapartida, muitos supervisores já assumiram uma postura diferenciada. No entanto, não nos satisfaz olhar para a questão sob o ponto de vista da definição positiva ou negativa do papel do supervisor. Não estamos pretendendo determinar o perfil do supervisor ou como deve ser a ação supervisora, mas nos afastar das polaridades, do certo ou errado, do bom ou ruim, para não nos deixar vencer pelo ímpeto de querer apontar soluções, de desenhar manuais na esperança de estabelecer parâmetros mínimos para que as coisas aconteçam dentro de certa “normalidade”, esculpindo o profissional num padrão idealizador e totalizador. Com este intuito, propomos pensar a relação do supervisor na escola.

A constituição de um espaço de formação continuada na escola mexe com a vida na escola, seus diferentes sujeitos, as posições definidas institucionalmente, como professor, alunos, pais, supervisor, orientador educacional, diretor etc., inter-relacionadas. A entrada do projeto de pesquisa na escola agrupou professores e a coordenação pedagógica em função do projeto, sendo que coube a posição de coordenador do grupo à supervisora da escola. Desse modo, a posição de supervisor escolar contribuiu à legitimação deste espaço para a pesquisa; supervisor que passou a membro do grupo, mas claro que não com função igual à de professor.

²⁸ “A Lei nº. 5692/71 instituiu a Supervisão Escolar como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia a militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n.5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, ‘generalistas’, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação.” (URBAN, 1985 *apud* VASCONCELLOS, 2002, p. 86).

Por esse motivo, ainda que brevemente, tematizamos aqui a supervisão, buscando subsídios em autores que julgamos pertinentes para a compreensão do processo.

Propomos, então, olhar para a Supervisão Escolar em dois momentos específicos, conforme Leal e Henning (2009): como função que controla e regula a ação dos professores adotando uma postura de vigilância e fiscalização e como função que acompanha, orienta e coloca-se como parceira do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem.

À primeira vista, os enfoques escolhidos podem ser entendidos como duas correntes distintas no modo de operar da Supervisão Escolar. Pode parecer que estamos apresentando o dualismo que se estabelece entre uma ação que se constituiu como negativa e extremamente perversa e a outra que busca se consolidar, distanciando-se desta herança histórica e repulsiva. Uma marcada pela vigilância e fiscalização e a outra pelo empenho em compor uma parceria com a ação docente.

No entanto, não é este o caminho que almejamos percorrer. Nosso interesse pousa sobre a possibilidade de entendermos os discursos que constituem a Supervisão Escolar na atualidade, encontrando nas diferentes funções e práticas da ação supervisora, o mesmo campo epistêmico. Isso nos permite trabalhar com as relações e as forças que compõem este serviço na perspectiva de olhar a supervisão acontecendo no cotidiano escolar, funcionando com toda a sua herança histórica e todo o seu ímpeto de construir um novo (outro) olhar sobre si mesma.

Na articulação entre estes dois momentos evidenciados, o que nos desperta o interesse é a possibilidade de analisarmos como as relações de poder se estabelecem e o que esta análise pode contribuir para a constituição de um espaço de formação continuada no ambiente escolar.

Ao pensarmos a Supervisão como função que regula, fiscaliza, vigia a ação docente, podemos entendê-la como uma ação que mantém os professores aprisionados, cerceados em sua vontade, oprimidos a uma voz de comando e controle. Mas pensemos sobre o que Foucault nos diz:

[...] temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1997, p. 161).

Nessa perspectiva, se o “poder produz” e “produz realidade”, é por este entendimento que olhamos a Supervisão no exercício da regulação da prática docente, imbuída desta necessidade de buscar a produtividade do trabalho destes sujeitos a fim de fazer com que correspondam às expectativas da escola e da comunidade escolar. Olhando por uma lógica linear, poderíamos dizer que o processo de trabalho estaria se organizando da seguinte maneira: o supervisor ao controlar, fiscalizar a ação docente, exerce uma relação de poder que busca regular/disciplinar esta ação tendo em vista a produtividade do trabalho deste sujeito.

No entanto, se pensarmos a ação supervisora destinada ao controle do trabalho do professor, exercida num passado bem recente e a ação supervisora que procura construir uma relação de parceria com o professor, acompanhando, orientando e fazendo a articulação necessária do currículo, das relações na escola, investindo na formação continuada, etc., podemos prosseguir com a nossa argumentação no sentido de entendermos que a ação reguladora que o supervisor exerce sobre o professor ainda permanece neste novo enfoque, nesta outra postura que a supervisão tem percorrido, mais precisamente, desde o início da década de 1980.

Ora, apesar de pertencerem a formações discursivas diferentes, Leal e Henning (2009), entendem que estes dois momentos da Supervisão funcionam através de ações reguladoras. O que diferencia uma da outra é que na fase em que consideramos que há um controle mais exacerbado, o professor se vê obrigado, pressionado ao cumprimento da ordem vigente que diz como deve ser o seu fazer pedagógico e, na fase “tida como renovada” em que se estabelece um outro entendimento da ação supervisora, vinculando-a num processo de parceria e de trabalho cooperativo, o professor pode optar como realizar a sua prática, mesmo que ainda receba orientações do Supervisor. Isso quer dizer que a regulação permanece e a legitimação desta prática encontra respaldo no contexto educacional e no próprio discurso do professor que busca neste profissional a possibilidade de ter o seu trabalho acompanhado. Isso quer dizer que esta regulação se estabelece no meio educacional como uma prática legitimada. Deste modo, podemos dizer que a ação de orientar, acompanhar, assessorar traz, no seu processo, a incumbência de regular, disciplinar a ação docente, na perspectiva de atender a um princípio de normalização imposto pela sociedade em que vivemos.

No entanto, conforme Leal e Henning (2009, p. 253-254),

[...] esse poder não age somente na produção de professores disciplinados pela ação supervisora, mas também os seus efeitos encontram-se na interioridade destes mesmos sujeitos, produzindo a sua autorregulação. Isso significa dizer que a Supervisão Escolar, além de atuar na regulação do corpo docente, através da ordem discursiva vigente, incita cada professor a fazer esta regulação consigo mesmo, caracterizando o que Foucault chama de autorregulação. (LEAL E HENNING, 2009, p. 253-254).

Nessa perspectiva podemos dizer que esse poder “produz e captura” tanto o sujeito professor, quanto o sujeito supervisor, ambos tornam-se sujeitos disciplinados e úteis, pelas ações reguladoras, gerando sua autorregulação. Supervisor e professor tornam-se úteis porque buscam a produtividade de suas funções, trabalham para que os alunos aprendam.

Assim, as autoras dizem que esse poder que perpassa as relações “[...] não é uma força que reprime, mas que produz.” (Leal e Henning, 2009 p. 264) e a partir disso entendemos que estas mesmas relações produzem discursos e, os discursos, sabemos que não são fixos, estão sempre sofrendo transformações e acompanham as mudanças sociais e políticas de tudo que envolve a vida do sujeito, pois o sujeito não é homogêneo, ele é constituído por diferentes vozes e é vivendo este processo, sofrendo regulações e se autorregulando que os sentidos vão sendo produzidos.

É por isso que não podemos pensar em processos de formação que se sustentem apenas pela exposição de temas julgados oportunos e relevantes para que o professor melhore o seu desempenho. Assim como não é garantia todo um esforço autoral para idealizar a função do supervisor como o grande redentor e responsável pelo envolvimento do professor com práticas e conhecimentos mais inovadores.

No entanto, não podemos deixar de comentar que seja bem possível que o sujeito supervisor assuma esta posição de modelo a ser seguido e, nesse sentido, não estamos falando em função de certo glamour que isso possa representar para alguns sujeitos, mas pelo peso, pelo fardo que isso pode acarretar para estes profissionais ao viverem a sua função tentando perseguir este padrão, pois a própria circulação de materiais, artigos, livros, palestras operam como um dispositivo de captura do sentido, pois certos enunciados assumem valor de verdade e funcionam como produtores de sentido. Neste processo, o sujeito passa a naturalizar as significações e a se reconhecer num perfil idealizador. E neste momento o poder de

autorregulação é que se torna exacerbado, enrijecendo as suas ações e também as dos outros e com isso, de certa forma, também aumenta o poder de regulação. Assim, vem o mal estar, o desgaste das relações, o sentimento de incompreensão, de menos valia, a indiferença, enfim, um período de lamentações e queixas que se proliferam impedindo que os sujeitos possam se encontrar para pensarem a sua prática, a escola, o aluno.

Entretanto, como não é propósito deste estudo percorrer as interfaces das relações de poder, apenas entramos nesta questão para marcar que a posição do supervisor que assume uma postura de parceria e de incentivador dos trabalhos dos professores não pode ser vista de forma ingênua, como se não houvesse nenhuma forma de poder circulando entre os corpos. Ou que o supervisor é aquele que está na escola para servir, para acompanhar o professor, para se desculpar eternamente pelo período de perseguição e vigilância.

Como já dissemos não queremos trabalhar com a ideia do carrasco e do bonzinho, pois se antes o carrasco oprimia e controlava, o bonzinho pode ter uma ação inócua ao ficar apenas na função de tutela. O que pretendemos marcar é que a formação se constitui cotidianamente, permanentemente e não é uma relação unilateral. Não é o supervisor que sabe o que o professor precisa e, diante deste saber, organiza um plano para que ele se qualifique e depois imediatamente saia aplicando na sua prática. Professor e supervisor se envolvem no mesmo processo de formação. Produzem no coletivo os encaminhamentos da sua própria formação. As questões surgem no enfrentamento, no acontecimento diário, no deixar vir à tona a inquietude, a indignação, mas também a paixão.

Por isso, pensar no supervisor com toda essa carga de poder que regula, mas também orienta, não é pensar em opressão e domesticação dos professores. Afinal, os professores têm suas formas próprias de resistência quando se sentem invadidos e ameaçados por este poder regulador. O que tentamos articular é o entendimento de que este poder produz encontro, produz possibilidades, produz desafio, diálogo, confronto, instabilidade, organização, desorganização, caos, tranquilidade, desejos, enfim, produz movimento e busca não deixar estagnar a vitalidade que existe no espaço escolar.

Mas o supervisor faz isso sozinho? Não! Ele faz na parceria com os professores, pois estes também regulam a ação do supervisor e não há nada nocivo nesta relação, se os sujeitos souberem que estão expostos a este fluxo e

entenderem que lidar com estas questões também é um aprendizado que não se encontra em manuais, é no exercício diário e no calor da coletividade. Nenhum programa pode dar conta destas questões por transmissão. O que nos leva a pensar que o espaço que nos propomos a constituir a partir do REDEmoinhos e do enfoque na pesquisa é um espaço que acolhe o sujeito da experiência, mas não apenas a experiência no sentido do que foi adquirido a partir dos dados fornecidos no curso da vida, pelo conhecimento constituído na prática diária, ou a experiência que se produz a partir de um ensaio prático para conhecer determinado fenômeno; falamos de um espaço que acolhe o sujeito da experiência no sentido dado por Larrosa Bondía (2002, p. 24-25):

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Assim, ao falar em supervisor escolar fala-se neste sujeito que também se expõe. Um sujeito que não se omite da responsabilidade de fazer o seu trabalho, um sujeito que também está em permanente processo de formação, um sujeito da experiência.

No entanto, o envolvimento do supervisor não se restringe somente à formação continuada dos professores, ou ao acompanhamento de determinados projetos que a escola desenvolve. São inúmeras atribuições e demandas que suscitam a presença deste especialista. Porém, ao tratarmos sobre a questão da pesquisa na escola, nosso olhar recai sobre a experiência em estudo, em função da constituição de um espaço de formação que tem esta vinculação específica, mas não representa a totalidade dos professores da escola; outros modos de entender e fazer a pesquisa também circulam entre os demais professores.

Nesse sentido, podemos dizer que a figura do supervisor, ao acompanhar e incentivar os trabalhos desenvolvidos pelos professores, ao estar envolvida com as suas produções, é que vai contribuir para a legitimação das diferentes iniciativas dos sujeitos professores no espaço da escola. No caso do REDEmoinhos, é o apoio institucional deste sujeito que dá o caráter oficial do projeto, principalmente para sustentá-lo diante de uma instância superior que não o reconhece. A presença do

supervisor, através do seu acompanhamento implicado, é um modo da instituição se filiar ao discurso que está sendo produzido. Portanto, entendemos a supervisão nesta relação de parceria, vivendo a dor e o amor das relações que se estabelecem, mas ocupando o seu lugar sem ser impositivo, mas também sem ser omissivo.

5.3 O PROFESSOR-PESQUISADOR E AS CONDIÇÕES DA ESCRITA DA PESQUISA

Para pensar o professor-pesquisador, nosso enfoque recai sobre o sujeito desta experiência em estudo. Portanto, não vamos transitar pelas concepções que circulam com esta temática de um modo geral, mas à medida que uma costura vai sendo feita ao olharmos para este sujeito concreto, de uma escola específica e não os sujeitos de todas as escolas vão trazer alguns referenciais para embasar nossa argumentação.

O professor que aceitou participar do REDEmoinhos é um professor como qualquer outro. Cheio de dúvidas, receios, apegado às suas concepções, às vezes desesperançoso, incrédulo com a possibilidade de mudanças, cansado, com uma carga horária exaustiva, com muitas turmas, muitos alunos, muitos diários de classe para preencher, muitos trabalhos para corrigir, mas também é alegre, entusiasta, comprometido, criativo, cuidadoso, e tantas outras qualidades. Todos nós somos um pouco de tudo isso.

O projeto que chega na escola pela via da Universidade não traz em sua proposta o intuito de banir do espaço escolar as práticas rotineiras e tradicionais do professor, como também, parece não pretender dizer, de um lugar de saber instituído, o que e como fazer. Mas de qualquer forma sabemos que os sentidos não são fixos, eles nos escapam e são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Quanto aos professores, parecem acolher o projeto porque já trazem consigo este ímpeto de refletirem sobre sua prática, sobre as questões que os desacomodam.

No entanto, cabem aqui algumas considerações: i) ao refletir sobre a prática o professor já está fazendo pesquisa? ii) os professores podem escolher se querem aderir ao projeto ou não, mas não podemos avaliar com precisão as razões pelas quais os sujeitos se integraram ao grupo, iii) a presença do pesquisador da

universidade, na escola, é bem-vinda, mas traz alguns constrangimentos, afinal há um sujeito de outra instância entre o grupo, mas de qualquer forma, a aproximação com a Universidade traz um outro modo de operar, que passa a ser significado por estes sujeitos. A Universidade, na presença do pesquisador, marca o lugar da pesquisa acadêmica, de um lugar de saber diferente da escola. E o professor marca o lugar da pesquisa da escola, um lugar de saber diferente da Universidade, um saber da prática.

Retomando a primeira consideração: ao refletir sobre a prática o professor já está fazendo pesquisa? Cunha e Prado (2007), com base em Fiorentini (2004), nos ajudam a responder:

[...] pesquisar e refletir são realmente práticas distintas, porém complementares. A reflexão não é necessariamente pesquisa e ocupa-se da totalidade, procurando levar em conta várias dimensões e perspectivas. A investigação exige um processo reflexivo “especial”, que demanda a delimitação de um problema, um foco determinado que possa ser estudado com mais profundidade. Segundo o autor, a reflexão é condição necessária para a pesquisa, que solicita ainda leitura, descrição do fenômeno educativo, certo distanciamento da ação e um tratamento interpretativo e analítico. (CUNHA E PRADO, 2007, p. 276).

O envolvimento com a pesquisa, na situação da escola em estudo, adquire ênfase, pois vem anunciado pela proposta: um trabalho que envolva professores investigadores, pesquisadores da sua própria prática.

Segundo Andrade (2003, p. 1299),

A idéia da formação do professor como profissional reflexivo (Schön, 1997; Zeichner, 1998), produtor de um saber próprio (Tardif *et al.*, 1991), contrapõe-se à idéia de um professor mero transmissor de saberes produzidos por outros. Passamos assim a conceber a necessidade premente de que o professor seja um pesquisador.

Pois bem, neste ponto reside o nosso questionamento: de que professor pesquisador estamos falando? Que formações imaginárias se estabelecem no momento em que são convocados à assunção de uma posição desta envergadura?

Os saberes da academia são diferentes dos saberes dos professores. A pesquisa que se realiza na escola não é mesma produzida na Universidade. As práticas de pesquisa, de escrita e de leitura diferem das realizadas na escola.

Então, onde o discurso de um se encontra com o outro?

Talvez o ponto que desejamos enfatizar, neste estudo, situe-se bem próximo da idéia de encontro, pois não queremos operar com questões que colocam sujeitos, processos, saberes, instituições em oposição.

Zeichner (1998) discute em seu artigo, *Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico*, a necessidade de eliminar a separação que existe entre o mundo dos professores pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos e traz o entendimento de que os professores de fato realizam pesquisa e que é possível articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido na escola. Propõe uma parceria e critérios para legitimação deste espaço.

Nosso entendimento passa pelo viés de que a formação continuada enquanto pesquisa contribui para esta aproximação porque contempla este encontro pelo encontro, pelo exercício em serviço, no viver a escola pela academia e o viver a academia pela escola. No entanto, não se polarizam porque partilham, e partilham mantendo posições, assujeitam-se para filiares-se a uma formação discursiva, mas sem que uma descaracterize a outra.

Pensar na formação continuada do professor implicada com a pesquisa passa pela proposição de uma articulação desse processo com a escrita, ou seja, com o intuito de que as questões da atividade docente venham à tona, a valorização da linguagem no cotidiano do trabalho docente, em suas diferentes modalidades (registro de experiências pessoais dos professores, diários de bordo, planejamento de trabalhos, projetos, etc.) constituem uma das estratégias formativas muito utilizada para que o sujeito se detenha “[...] em escrever sobre a sua prática, visando sua própria subversão.” (RIOLFI, 2007, p. 39).

No entanto, para que as pesquisas produzidas na escola ganhem legitimidade elas precisam estar inseridas no gênero acadêmico? Essa seria uma questão a refletir, pois a escrita acadêmica propriamente dita requer outras condições de produção específicas, vinculadas à Universidade, que não fazem parte do cotidiano do professor em exercício na escola. Mesmo o fato de participar de um projeto voltado à escola, vinculado a uma Universidade, pouco tem garantido que o professor produza textos no gênero “produção científica” estrita. Entretanto, com o aumento da participação em projetos que requeiram que o professor escreva mais, inserindo-se nos discursos da escrita da pesquisa, poderão emergir novos gêneros ligados à prática da escrita que concerne à escola, decorrente da prática da

pesquisa. Estão aí implicadas novas condições de circulação e de divulgação da escrita da pesquisa produzida.

6 A ANÁLISE

“Entre palavras circulamos, nascemos,
vivemos e morremos
e também palavras somos”.
(Carlos Drummond de Andrade)

Contamos a nossa história com palavras. Palavras ditas e não-ditas. Palavras pronunciadas, escritas, cantadas, desenhadas, fotografadas, sinalizadas... Palavras que falam sobre o que vivemos e o que queremos viver. Palavras que são memórias. Palavras que contam sobre as nossas paixões, os nossos medos, os nossos fracassos e também sobre as nossas forças. Palavras que nos acompanham pela vida inteira!

Nesse cenário, inundado pela linguagem, um exercício constante de encontros e desencontros. A nossa voz e as outras vozes.

Consideramos para análise as formulações selecionadas a partir do “corpus” constituído, buscando evidenciar efeitos de sentido relativos ao modo como a pesquisa está ocupando um lugar de significação no discurso pedagógico na escola.

É nosso propósito especial nesta análise dar visibilidade ao movimento dos sentidos produzidos pelos sujeitos-professores ao se envolverem com uma experiência que acolhe a pesquisa na escola e propõe um exercício de pensamento constante a partir do olhar sobre a própria prática. Selecionamos para início da análise as mensagens postadas nas primeiras aparições na lista de discussão.

Designamos como cenas os “*recortes discursivos*”²⁹ extraídos do nosso “corpus”. A nossa interpretação, como analista, se concretiza por meio da identificação de efeitos de sentido.

6.1 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES A RESPEITO DO PROJETO

A partir das formulações³⁰, a seguir representadas por (Fn.), que compõem esta cena, são evidenciados efeitos de sentidos sobre a adesão dos professores à experiência que lhes foi proposta.

Os efeitos de sentido analisados são os seguintes:

²⁹ Recorte discursivo no sentido dado por Orlandi (fragmentos de linguagem-e-situação).

³⁰ As formulações destacadas para análise foram transcritas literalmente.

6.1.1 Efeito de Reconhecimento de Campo

F(1) – “Oi! Meu nome é Actias luna³¹[...] Espero poder trocar muitas idéias através deste projeto³². Até breve!” (01/out/1999).

F(2) – “OI! Meu nome é Saturnia piry [...] Espero poder ampliar meus conhecimentos participando deste projeto”. (01/out/1999).

F(3) - “Olá, tudo bom, sou a professora Prepona chromus e vou fazer parte deste projeto, que desde o princípio achei maravilhoso [...] e gostaria de pedir sugestões e sempre que puder vou entrar em contato. Um abraço”. (01/out/1999).

F(4) – “Olá, colegas! Sou Argema mittrei, [...] É gratificante fazer este intercâmbio na educação, com troca de experiências. Abraços”. (04/out/1999).

Os sujeitos apontam em suas primeiras manifestações à concepção de que a existência de um projeto deve vir para a “*troca de idéias, sugestões, experiências, ampliar conhecimentos*”. É como se estivessem firmando um acordo onde a moeda para as transações é o conhecimento que cada um possui. O saber é partilhado num sistema de acumulação de trocas e de transferência. No entanto, ao assumir esta postura, o sujeito se coloca em um lugar confortável, onde não há uma implicação maior com o desconhecido, apenas a compreensão de que o envolvimento e a disponibilidade em participar trarão algumas novidades, mas sem o compromisso de prometer uma transformação na própria maneira de pensar e agir. Os sujeitos estão procurando conhecer o território no qual vão trilhar e, à medida que vão se aproximando, vão trazendo algumas referências para tentar se familiarizar com a experiência que estão se propondo a realizar.

Também é importante observar que existe um saber pré-construído que diz que o lugar virtual é propício ao intercâmbio e os professores manifestam esta disposição, mobilizando um saber discursivo que, além de mostrar o seu pertencimento a esta comunidade enunciativa, busca obter o mesmo prestígio ou

³¹ Para preservar a identidade dos participantes os nomes foram trocados por nomes científicos de espécies de borboletas. A escolha desta espécie está relacionada ao logotipo do Projeto REDEmoinhos. Esse logotipo foi idealizado pelos professores a partir da idéia de que o envolvimento com o REDEmoinhos supõe um processo de sucessivas metamorfoses, onde a borboleta é o sinal da vida que se renova. A arte do logotipo (uma borboleta envolta por redemoinhos) é de autoria de um ex-aluno da escola, formado em publicidade e propaganda que se dispôs a ser um colaborador do projeto; seu nome: Tato (Wilson Liserro Júnior).

Além da alteração dos nomes, atendendo à ética na pesquisa, foi empregado o Termo de Consentimento Amplo e Esclarecido (ver Anexo A).

³² Em todos os recortes o sublinhado é nosso e serve para evidenciar os fragmentos que apontam com ênfase para o sentido analisado.

reconhecimento dos enunciadores legitimados dessa área do conhecimento. Mas de qualquer forma o que emerge destas formulações é o desejo de resguardarem-se diante do que ainda não conhecem, permitindo-se alguma troca de saberes sem afetar diretamente o seu saber instituído. Isso lhes dá uma segurança momentânea para lidar com o porvir.

Existe um outro aspecto a considerar que poderia, por um lado, neutralizar o sentido evidenciado, que é o do entendimento de que, como estas formulações são as apresentações iniciais de um grupo que começa a interagir em uma lista de discussão, deveríamos pensá-las como mera formalidade para quebrar o “gelo” e marcar um contato cordial e até formal: “oi, tudo bom...”, “olá...”, “oi meu nome é...”, “espero trocar muitas idéias...”, “experiências...”, “ampliar meus conhecimentos...”, “pedir sugestões...”. Nesta situação podemos pensar na função fática (função de linguagem) apresentada por Vanoye (1981, p. 54):

A função fática está centrada sobre o “contato” (físico ou psicológico). Tudo que numa mensagem serve para estabelecer, manter ou cortar o contato (portanto a comunicação) concerne a essa função. [...] A função fática manifesta essencialmente a necessidade ou o desejo de comunicar. [...] (...) pode-se dizer inclusive que o texto todo funciona como um conjunto organizado de expressões que pouco informam, mas que mantêm os interlocutores em contato.

Com certeza, poderia significar apenas isso se olhássemos para o enunciado enquanto tal. Entretanto, ao pensarmos a formulação como intradiscurso, na relação com o interdiscurso, estaremos olhando para o texto não apenas pela sua materialidade mais evidente, mas também considerando a sua historicidade, a memória discursiva que possibilitou esse dizer para esses sujeitos num momento específico: uma aproximação com a proposta de trabalho, com os colegas membros do grupo, que imaginariamente figura como capaz de ser regulada sob seu próprio controle.

Hartmann (2007, p. 148), em sua tese sobre a voz na escrita, se refere a interlocuções produzidas no *forchat*, tais como “Tem alguém aí?” que como tantas outras semelhantes, como um simples “oi”, marcam o endereço da voz daquele que enuncia, representando o sujeito.

Enfim, o sujeito está filiado a uma rede de sentidos e “[...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras.” (ORLANDI, 2003, p. 34).

6.1.2 Efeito de Pouco Entendimento Sobre do que se Trata (a Experiência)

F(5) – “Prezados colegas! Me chamo Calicore cynosura [...] Gostaria de trocar informações sobre o Forum de Informática. Atenciosamente”. (01/out/1999).

F(6) – “Alô! Sou a professora Cymothoe beckeri... Estou participando do grupo de estudos com o prof. Márcio. Leciono português, mas como gostaria muito de participar deste projeto me propus a trabalhar com ensino religioso, pois na minha disciplina já tem outra colega. Estou ansiosa para saber como funciona e entrar em contato com outros companheiros. ATÉ BREVE!”. (01/out/1999).

F(7) – “Oi, Meu nome é Atrophaneura horishanus... Sou professora de [...] Irei participar com vocês deste grupo de estudos. Até breve”. (01/out/1999).

F(8) – “OLÁ, Eu sou a professora Papilio antenor...Irei participar junto com vocês neste projeto [...] Até breve”. (20/out/1999).

Nas formulações apresentadas aparecem diferentes maneiras de os professores se referirem à experiência na qual estão envolvidos:

F(5) – “fórum de informática”,
F(6) e F(8) – “projeto”,
F(6) e F(7) – “grupo de estudos.”

Nessa fase inicial, parece que ainda não há condições para nomear o que vai ser feito ou o que vai acontecer. Algumas tentativas vão aparecendo para dizer sobre do que trata a experiência, como na expressão “*grupo de estudos*” F(7), mas esta é pouco específica. Por que isso nos causa estranhamento? Vejamos: um fórum de informática pode ser apenas um evento e tratar de assuntos variados; projeto também pode envolver muitas temáticas e diferentes profissionais, assim como grupo de estudos pode ser apenas o encontro de pessoas para estudarem, realizarem leituras e discussões teóricas sobre determinado tema. No entanto, apesar destas palavras não estarem acompanhadas de algum indicativo que situe melhor a experiência na qual o sujeito está envolvido, elas apontam para uma forma de entendimento, um movimento em busca do sentido.

Ao evidenciar estes sentidos não estamos fazendo um julgamento a respeito do que os professores sabem ou não sabem em relação ao projeto, ou mostrando que os esclarecimentos iniciais não foram suficientes para o entendimento dos envolvidos. Mas o que o professor diz ao não dizer sobre do que trata o projeto, não é uma impossibilidade sua, mas o registro de como ele dá sentido ao que lhe

acontece. Há uma tentativa de se filiar ao discurso que é novo, desconhecido, mas como ainda não há uma identificação, ele se apegua ao termo que mais se aproxima da sua compreensão e, com isso, sente-se parte do processo.

Ao observarmos as formulações apresentadas anteriormente, F(1), F(2), F(3), podemos perceber a incidência na utilização da palavra 'projeto'. Isso nos leva a retomar a história do Projeto REDEmoinhos, lembrando que desde o seu início a palavra "projeto" foi usada para se referir à experiência em estudo, e também podemos pensar que a utilização desta designação³³ supõe o envolvimento com algo especial, que tem um certo prestígio. Segundo Mutti (2007, p. 267-268), a palavra 'projeto', no discurso pedagógico, indica:

[...] maior sofisticação quanto ao que se costuma entender como planejamento, uma vez que parece abranger também o sentido de pesquisa – projeto de pesquisa – ou um programa amplo de metas a serem alcançadas. Em se tratando da tecnologia, que é relativamente nova no contexto escolar, o termo projeto parece dar conta da especificidade da inovação que é pretendida, e ao mesmo tempo desaloja o professor de seu habitat.

No entanto, o que nos chama atenção é que esta designação passou por diferentes momentos de apropriação pelos professores. No início era apenas projeto, fórum de informática, grupo de estudos. Depois era o "Projeto do Márcio" (pesquisador da Universidade que propôs o "projeto" para a escola). Somente após algum tempo é que passou a ser o "Projeto das 4ª séries". No ano de 2004 é que houve a definição do nome para "Projeto REDEmoinhos", mas na verdade este nome já existia desde o início da experiência, tanto que o endereço da lista de discussão era (redemoinhos-l@aquila.unisc.com.br) e mesmo assim não havia referências a este nome até 2004, como já foi citado. Atualmente, como já existe um sentido de pertencimento e de entendimento do que se passa neste espaço do REDEmoinhos, ele é apenas o "REDE". Estas diferentes designações foram registradas através das participações orais obtidas nas reuniões (anotações minhas como supervisora e integrante da experiência). Mas neste momento foram superficialmente apresentadas para que houvesse o entendimento de que a utilização de uma determinada palavra – e, nesta situação, especificamente a palavra *projeto* – suporta muito mais que a simples apropriação de um termo para nomear algo.

³³ Entendemos designação como sendo da ordem do discurso.

Então, podemos nos perguntar se não seria este um primeiro movimento para pensarmos na intensidade da palavra experiência³⁴? Se os professores ainda não entendem, não possuem muitas informações, não detêm o saber a respeito do “projeto” que lhes foi proposto e no qual estão inseridos e, mesmo assim, se colocam à disposição para se envolverem com a proposta, pode significar que há abertura para viver uma experiência, para buscar, para permitir que algo aconteça.

No entanto, é oportuno avaliar que outras possibilidades podem estar intervindo nesse processo, ou seja, não significa que a disposição do professor em participar represente total adesão e, uma vez tendo aderido ao trabalho, se está se envolvendo e se comprometendo. No momento, os professores ainda não sabem muito bem o que é esse projeto no qual aceitaram se envolver. Estão procurando tomar conhecimento. Ainda não podem avaliar se é bom ou ruim, mas estão curiosos – “*estou ansiosa para saber como funciona*”, F(6) – querem participar, ou quem sabe não ousam discordar. Não falta também o sentido de apegar-se a uma possibilidade de se destacar por meio do projeto.

É importante considerarmos que a proposta para o desenvolvimento do projeto não foi uma iniciativa da escola e sim da Universidade. Geralmente, os projetos que surgem nestas circunstâncias despertam maior interesse, pois parecem ter maior credibilidade e importância, justamente por se aproximarem da perspectiva de um envolvimento com a pesquisa, diferente dos projetos organizados pela própria escola que são mais pontuais, pensados para atacarem um problema emergencial ou para constarem no rol de atividades que a escola desenvolve. Desta forma podemos entender projeto como atividade, diferente de projeto de cunho investigativo.

Outro aspecto a observar quanto ao projeto encaminhado pela Universidade é que, mesmo a proposta não estando pronta, idealizada, ou seja, mesmo que ela tenha que ser construída a partir do contexto da escola e dos seus agentes, ela já traz consigo algum direcionamento. Ela vem calcada em bases teóricas que o professor, antes mesmo de conhecê-las, já antecipa que irão contrapor-se às suas. Isso pode justificar a aproximação mais lenta, receosa, cautelosa, procurando conhecê-la, fazendo o reconhecimento de campo, como foi tratado no primeiro efeito

³⁴ Conceito desenvolvido por Larrosa Bondía (2002). Segundo o autor experiência é: “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

apresentado nesta análise. Mas alguma coisa faz com que os sujeitos aceitem o desafio e, ao aceitarem, comecem a ensaiar algumas definições do que se passa com eles, mesmo que sejam palavras mais genéricas e que se enquadrariam em qualquer outra situação. Mas isso nos parece que já é uma tentativa de apropriação, de filiação do professor, conforme Mutti (2007, p. 276), “[...] a uma nova rede de memória em construção, em sua potência de mudanças.”

A autora ainda diz que:

Na interposição entre o novo e o velho sentido, vai emergindo na opacidade do espaço de memória uma outra identidade imaginária, por meio da qual o sujeito professor constrói a história de ensinar e aprender na escola, o diferente se insinuando de alguma forma. (MUTTI, 2007, p. 276).

Assim, entendemos que à medida que o professor vai tentando se apropriar do contexto do projeto, buscando encontrar formas para designar o espaço no qual está começando a se inserir, outros dizeres vão se acoplando ao seu modo de enunciar e, com isso, novos sentidos começam a emergir.

6.2 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DA LISTA DE DISCUSSÃO

As formulações apresentadas referem-se à maneira como os professores estão se envolvendo com a lista de discussão, como estão percebendo este processo de “escrita sobre si mesmo”, pois ao mesmo tempo em que a lista serve para pensar o projeto, ela se expande para o sujeito pensar a sua organização, o seu lugar no projeto, os seus enfrentamentos.

6.2.1 Efeito de Apropriação das Palavras (Enunciados) que Orientam a Experiência

F(9) – “[...] Como é algo novo, é difícil, pois as dúvidas, incertezas são constantes. Como posso resolvê-las? Não existe melhor maneira do que ter com quem dividir, questionar, ouvir relato de experiências de quem passou por estas mesmas dúvidas, não é mesmo?” - Atrophaneura horishanus- (31/maio/2000).

O sujeito, ao enunciar: *é difícil...*, aponta para um lugar que não lhe é muito confortável, ou seja, o lugar de quem está experimentando algo novo. O novo lhe

traz desestabilização, a necessidade de transpor um obstáculo, mas encontra suporte no entendimento de que a participação na lista, como um espaço de interação, não o deixará sozinho neste momento de dificuldades, afirmando que ouvirá outras vozes discorrendo sobre esta mesma vivência.

As dúvidas, incertezas são constantes, mas quais as dúvidas? E de que incertezas fala o sujeito?

F(10) – “Olá, Colegas! A pergunta de como me senti escrevendo para a lista? Respondo, que escrevi com um pouco de receio, parecia meio abstrato, me perguntando, o que irão achar? Hoje, já me sinto bem mais a vontade para colocar minhas idéias e até angústias, pois, sinto que terei com quem dividi-las ou multiplicá-las. Fiquei entusiasmada para trocar idéias [...]” - Idea josania- (30/ago/2000).

Nesta formulação o sujeito fala da sua preocupação com a presença dos interlocutores no sentido do que estes *irão achar* do que será dito/escrito. O que é bastante aceitável sob o ponto de vista de que está vivenciando algo novo, a interação com os colegas de profissão. Mas sem ter a presença física, o contato direto que o ajudaria a avaliar, através das expressões corporais e verbais, a aceitação ou a rejeição das suas idéias, demonstra o entendimento de estar lidando com algo *meio abstrato*. Assim como em F(9), há uma tentativa de compor o que lhe falta, enunciando que o seu interlocutor também compartilha das mesmas necessidades. E, ao saber que o outro vai compreender a sua incompletude, faz os reparos emergenciais para continuar enfrentando os desafios. Mas o sujeito, ao enunciar que se sente mais à vontade, que sente que terá com quem dividir as angústias, traz novamente o sentido de que pode se expor neste espaço e que pode dizer o que sente, expor a sua percepção.

F(11) – “Oi, colegas! Apesar de estar interagindo no Fórum através de leituras, é a primeira vez que participo escrevendo. Por não dominar a tecnologia atual, relutei, inconscientemente de escrever; mas sei que este é um espaço nosso e como tal, deve ser usado como um recurso para sanar/expor nossas dúvidas, certezas, reflexões, críticas, angústias, [...]” –Actias luna- (25/set/2000).

Um outro aspecto que aparece na formulação acima é a necessidade que o sujeito tem de se apropriar do uso do computador, o seu manuseio, as habilidades motoras que precisa exercer. Ele explicita: “*não dominar a tecnologia atual*”, porém quando diz: “*relutei*”, já deixa emergir o sentido de que não estava à vontade para ocupar este lugar de interlocutor, mas já pode investir neste processo porque há o

entendimento de que a lista permite que os sentimentos, as angústias e dificuldades podem ser compartilhados.

Desta forma, o sujeito de cada uma das três formulações apresentadas - F(9), F(10) e F(11) - enfrenta o desafio da interação em uma lista de discussão, via correio eletrônico, deixando aparecer as suas incertezas, angústias, dúvidas, seus medos e desejos.

No entanto, precisamos conhecer a forma como foi proposta a participação na lista, pois o entendimento de que é permitido se expor neste espaço não é gratuito. O sujeito não se revela não se abre assim tão facilmente. É preciso contextualizar esta situação para que possamos compreender que movimento é este que está surgindo, que sentidos estão se constituindo neste momento do projeto. Faremos, então, a reprodução parcial do convite de abertura da lista do REDEmoinhos:

Olá Pessoal!
Boas vindas a todos...
Queremos que todos se sintam bem por aqui, que interfiram com tranquilidade no pensamento do outro, REFLETINDO com o outro, acrescentando novas PERGUNTAS a este pensamento, colocando seus PONTOS DE VISTA. Quero frisar que PERGUNTAS E PONTOS DE VISTA do local em que cada um se encontra, sem referências a autores, num primeiro momento, do que pensa, sente, intui,...suas dúvidas, certezas,...é que irão demarcar, organizar, desorganizar, gerar ordens, desordens em nossa caminhada. Comecem do jeito de vocês, se apresentando, suas expectativas, enfim, o que você quiser falar neste primeiro momento [...] Um grande abraço a todos, até breve, Márcio.

Ao observarmos as proposições iniciais para a participação na lista podemos constatar que já existe um dizer que orienta os sujeitos para como proceder neste espaço. As palavras enunciadas convocam os sujeitos a expressarem seus sentimentos, suas dúvidas, incertezas, enfim, convidam a falarem sobre o que quiserem no primeiro momento.

Assim, constatamos que os sujeitos nas formulações (9), (10) e (11) mostram ciência da proposta usando as palavras já enunciadas nas orientações que tecem a participação na lista. Entendemos que os sujeitos ainda não abrem totalmente as suas angústias, ainda não se expõem ao ponto de mostrarem realmente as suas dificuldades e impossibilidades. Por enquanto apenas estão mostrando indícios de que se sentem à vontade em participar porque foram autorizados a falar sobre as suas dúvidas.

Ainda ousamos dizer que, por meio da explicitação das palavras da proposta, os sujeitos procuram disfarçar o que não sabem o que não conseguem nomear ou

expressar e, com isso, ganham tempo para se apropriarem do funcionamento da lista e do próprio projeto.

F(9) - “As dúvidas, incertezas são constantes”. Mas quais dúvidas e incertezas?

F(10) - “Hoje já me sinto bem mais a vontade para colocar minhas idéias e até angústias”. Que idéias e angústias?

F(11) - “Mas sei que este é um espaço nosso e como tal, deve ser usado como um recurso para sanar/expor nossas dúvidas, certezas, reflexões, críticas, angústias”. O que sabe? Quem lhe disse? Quais são as certezas, as reflexões e as críticas?

6.2.2 Efeito de Retaguarda

A história começa em 1999 e os professores decidem se querem acolher a proposta feita pelo pesquisador da UFRGS, escolhem a série piloto e candidatam-se a participar do grupo de pesquisa. Aprovam a idéia de tornarem-se investigadores da própria prática. Iniciam o trabalho preparando-se teoricamente para viverem a experiência no ano seguinte, mas fazem seus primeiros ensaios na lista de discussão e logo se colocam em **posição de retaguarda**:

F(9): “[...] é difícil”,

F(10): “[...] um pouco de receio, o que irão achar”,

F(11): “[...] relutei.”

Parecem estar prontos para participar desta iniciativa, mas não se abrem totalmente. Propõem uma relação de trocas:

F(1): “[...] trocar muitas idéias”,

F(2): “[...] ampliar meus conhecimentos”,

F(3): “[...] pedir sugestões”,

F(4): “[...] troca de experiências.”

E com isso afirmam o seu saber, não abandonam seus referenciais na primeira investida. O movimento parece lento, se considerarmos o intervalo entre uma mensagem e outra e a rapidez com que as interações poderiam ser realizadas por estarem acontecendo mediadas pelo computador. Mas a idéia de retaguarda não impede o movimento, ou seja, não impede o sujeito de atribuir sentido ao que está fazendo. Na verdade é a tentativa de potencializar uma ação, que não é qualquer ação, que não é um movimento de abandono, de deserção ou de acomodação do sujeito no sentido de deixar o tempo passar, mas um movimento de

buscar o seu próprio tempo, de realizar a sua desconstrução na intensidade que seu próprio corpo suportaria.

Conforme Mutti e Axt (2008, 357), na análise da proposta do ambiente telemático “Forchat”:

As participações “duram” no espaço e no tempo, pois são escritas e ficam gravadas; assim, o espaço e o tempo virtuais diferem do presencial, ampliando o tempo de que cada participante do fórum de discussão dispõe. É como se a conversação pudesse parar, ficar à espera da reflexão.

Esse entendimento apontado pelas autoras nos dá a possibilidade de olhar para estas mensagens, postadas na lista, buscando compreender o que se repete nestes enunciados, ou seja, o receio de se expor em um ambiente desconhecido, a dificuldade de prever o andamento do trabalho, porque os passos não estavam delimitados, a necessidade de tentar antever o que os outros achariam sobre o que fosse escrito, para só então realizar pequenos ensaios de uma manifestação na lista.

É possível entender que esse tempo para os sujeitos se articularem na lista, esta atitude de estarem à espreita, aguardando mais uma mensagem chegar, era o tempo próprio de cada um. O tempo para pensarem sobre o que estavam vivenciando e o que poderia ser dito naquele momento, pois as mensagens ficavam ali, armazenadas e disponíveis para inúmeras retomadas.

No entanto, não podemos dizer que as manifestações aconteciam somente quando o processo passava a fazer algum sentido para os professores. Muitas aparições na lista se deram pela necessidade de ter que dizer alguma coisa, de se fazer presente para o grupo. Por isso, muitas vezes, o sentido parecia ser o mesmo (receio, temor, dificuldade, o que os outros vão achar, necessidade de troca de experiências...), ou seja, o sujeito, na tentativa de se filiar a um discurso que começava a se configurar em um ambiente novo para ele, lançava mão dos recursos de que dispunha, na tentativa de se aproximar das mesmas investidas dos colegas.

6.2.3 Efeito de Movimento de Adaptação à Nova Onda

Estar na posição de retaguarda pode ser uma demonstração de cuidado e autopreservação, mas não pode fazer com que percam a fluidez, e então, avançam mais um pouquinho, fazendo-se presentes no processo, mas sem se apoderarem da

situação. Ainda não há o mergulho no fluxo, mas há intenção, disposição. É o **movimento de adaptação à nova onda**:

- F(1) “[...] trocar muitas idéias”,
- F(2) “[...] ampliar meus conhecimentos”,
- F(7) “[...] irei participar junto com vocês neste projeto”,
- F(9) “[...] ouvir relato de experiências de quem passou por estas mesmas dúvidas”,
- F(10) “[...] hoje, já me sinto bem mais a vontade para colocar minhas idéias e até angústias”,
- F(11) “[...] este é um espaço nosso”.

Os sujeitos buscam aproximações para compreender o que está se passando com eles, o que esperam deles e o que devem fazer, mesmo que seja explicitando as palavras que dizem como a experiência se processa. Não são as suas palavras, mas são enunciações que dizem sobre a proposta e isto os ajuda a dar sentido ao que estão fazendo. Neste processo escolhem marcar a sua presença, não recusam o envolvimento, mas também não se jogam com toda a intensidade que precisariam para se deixar atingir pela experiência. Os sujeitos talvez estejam mobilizando as forças de que necessitam para enfrentar a batalha, o enfrentamento das suas próprias questões que os constituíram até então. E, novamente, fechamos a idéia com Mutti e Axt ao se referirem ao princípio da desinstitucionalização de posições pré-instituídas através da interação em ambiente virtual, mais especificamente ao analisarem a ferramenta “Forchat”, mas que relacionamos, neste caso, com a lista de discussão ao que ele pode potencializar, mesmo que ainda estejamos a observar o efeito de movimento de adaptação à nova onda:

Todos são instados a “entrar no fluxo”, a estar “no meio” da interação, a expor-se à “aceleração”; todos são instados a uma nova possibilidade de crescer em conjunto, à “expressão livre”, facilitada pela “escuta acolhedora” pressuposta nessa comunidade. (MUTTI E AXT, 2008, p. 358).

Nesse sentido, a materialidade discursiva desses enunciados se constitui como uma retomada do acontecimento da informática no discurso pedagógico, passando de uma atividade individual para uma atividade coletiva, buscando uma filiação através da repetição das palavras e expressões que identificam o grupo neste contexto de interação. Assim, como dizem as autoras, “entrar no fluxo”, entendo como possibilidade de inserção em uma nova formação discursiva.

6.3 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROJETO

É comum as pessoas, ao envolverem-se com algum projeto, entenderem que ele é para o bem e que lhes trará muitos benefícios. No entanto, por conta desse pressuposto podemos compreender que o trabalho já inicia com uma carga de expectativas bem delineadas. O que nos propomos, nesta reflexão, é buscar identificar algumas destas expectativas no modo como elas aparecem no discurso do professor e, posteriormente, analisar se há alguma formulação que possa apontar para um deslocamento que ultrapasse essa postura inicial.

6.3.1 Efeito de Mudança

F(12) – “Acredito que o nosso objetivo com este trabalho seja inovar, construir uma nova maneira de educar que seja prazerosa”. -Atrophaneura horishanus- (31/maio/2000).

Na formulação (12) há nitidamente um desejo de conseguir prazer, quando condiciona a mudança, representada no objetivo do trabalho proposto: “*inovar, construir uma nova maneira de educar*”, a “que seja prazerosa”. Ao dizer desta forma, o sujeito professor mostra a sua filiação a um discurso pedagógico que, diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, defende que é necessário mudar, encontrar um novo jeito de trabalhar que seja mais prazeroso e com isso minimize os enfrentamentos vividos, tanto no que se refere à aprendizagem quanto às relações professor-aluno. Porém, o que nos chama a atenção sobre essa postura de que é necessário mudar, é o fato de o professor, colado a esse entendimento, depositar expectativas em algo exterior a si, ou seja, a possibilidade de ver a mudança acontecer está atrelada ao desenvolvimento de um projeto.

Mudar nesta perspectiva está voltado para um movimento de troca, de substituição de uma prática antiga, desgastada, por outra mais inovadora. Substituir um modelo pelo outro como condição para que algo aconteça, mesmo que ainda não saiba como fazer.

É possível pensar que num primeiro plano o professor entenda que a mudança se faz necessária em virtude das dificuldades enfrentadas na sua prática em sala de aula, ou seja, se algo não vai bem é sinal que precisa mudar em alguma

coisa. No entanto, só esta percepção já indicaria uma reflexão sobre a própria prática e o movimento de alguém que está se perguntando o que pode fazer para melhorar o seu espaço de trabalho.

Entretanto, existe nesta vinculação direta de que o envolvimento com um projeto deve representar uma mudança no seu modo de ser professor, a assunção de um discurso que regulariza, disciplina o sujeito a tomar para si a responsabilidade da mudança e com isso o entendimento de que a culpa sobre possíveis fracassos recai sobre ele, logo, é ele quem precisa mudar. Há um sentido já instituído que considera o professor como um executor da matriz curricular, alguém que depende das propostas de mudança ou de inovação elaboradas por outros (teóricos, legisladores, pesquisadores) e, com isso, não se sente capaz de operar na construção deste processo a partir do seu contexto específico.

Podemos observar essa perspectiva na formulação abaixo em que o sujeito professor já antecipa que sabe que deve mudar, mas não sabe como e sente vontade de trabalhar como sempre trabalhou:

F(13) - “Desde que comecei a participar do grupo de estudos do nosso projeto, já passei por momentos diferentes: momentos de expectativa em que não sabia o que realmente iria acontecer; momentos de angústia, pois sabia que deveria mudar, mas não sabia como, esperava pelas nossas reuniões, ia adiando algumas coisas, não sabia como prosseguir; momentos de frustração e logo a vontade de trabalhar como sempre trabalhei, pois sabia como seria o dia seguinte, poderia me programar”.

- Atrophaneura horishanus- (03/jul/2000).

Podemos então nos perguntar: por que esse sentimento de que reside nele, a causa das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar? E que cabe a ele (o professor) desencadear um processo de mudança? E, ao mesmo tempo, por que joga para fora de si a expectativa de uma mudança, como se a salvação estivesse numa proposta ou projeto capaz de dar conta da construção de um outro modo de educar? Que concepções perpassam esse entendimento?

Por que o professor antecipa que o objetivo é “[...] construir uma nova maneira de educar [...]” F(12), ou que “[...] sabia que devia mudar [...]” F(13)?

Uma leitura que poderíamos fazer a partir destas formulações é que novamente o professor coloca-se na posição de quem está aguardando o que está por acontecer e como ainda não sabe bem o que esperam dele, coloca-se num lugar mais confortável, anunciando previamente que há a necessidade de mudanças e com isso não fica vulnerável a um chamamento externo para tal movimento. Porém,

o que nos parece é que a antecipação não está nesta perspectiva e sim na tentativa de buscar mudanças que possam ressignificar a prática pedagógica, pois há um pré-construído operando nestes dizeres que apontam para este lugar que o professor assume como seu, ou seja, o lugar de alguém que precisa colocar em prática as mudanças, mesmo que sejam previstas por outrem. Tomar para si o que está prescrito e executar na expectativa de que algo efetivamente melhore o seu cotidiano na sala de aula. Parece ser isso que os professores esperam quando se colocam disponíveis para o envolvimento com um projeto como este, que propõe pensar a metodologia da sala de aula, num diálogo entre teoria, prática e pesquisa.

No entanto, mesmo que tragam consigo o entendimento de que a mudança vem de uma determinação exterior e ainda que não consigam perceber que o problema não está vinculado unicamente ao sujeito docente, ao seu modo de ser professor e que se expande para outras instâncias (políticas, sociais, organizacionais), os sujeitos dizem muito mais do que um esperar pelas mudanças. Eles se abrem para pensar a mudança de dentro do processo. Enunciando seus medos e receios, mas também seus desejos.

6.3.2 Efeito de Busca por Soluções

F(14) – “Percebo nos meus colegas as mesmas dúvidas. O tempo é nosso maior problema. Nas reuniões semanais, discutimos , trocamos idéias, mas são tantas coisas a resolver que muitas vezes o que nos angústia não é resolvido”.

-Atrophaneura horishanus- (03/07/2000).

Muito semelhante aos anseios de mudança está a busca por soluções, pois o professor procura ocupar aquele espaço (as reuniões semanais) como um produtor ou pelo menos desencadeador de soluções, de alternativas para as impossibilidades vividas no cotidiano escolar. Em F(14) “[...] o que nos angustia não é resolvido [...]” aponta para um lugar de queixa, de lamento que o professor anuncia, mas sem perceber que o que está buscando é um retorno a certa estabilidade que desfrutava quando “[...] sabia como seria o dia seguinte [...]”, conforme F(13).

Participar de um projeto que não diz qual o melhor caminho a ser trilhado, que não impõe verdades e coloca o professor na condição de construir o próprio caminho, conforme as suas condições e possibilidades naquele dado momento, gera desconforto e insegurança, pois não apresenta certezas e respostas definitivas.

Pode-se supor também que quando o professor diz que “[...] o que nos angustia não é resolvido [...]”, ele está dizendo a partir das suas crenças, de um saber já impregnado na sua formação, que os problemas enfrentados na prática cotidiana podem ser resolvidos dentro de uma perspectiva mais instrumental, ou seja, basta aplicar teorias e técnicas científicas que os problemas serão solucionados.

Portanto, podemos apreender que se faz necessário, quando as respostas não aparecem para dar conta desta racionalidade técnica, o sujeito sair do lugar de quem está à espera de algo para ser aplicado na resolução de um problema para ter que encontrar “[...] uma nova forma de estar na profissão entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constante dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida.” (JESUS E GOBETE, 2006, p. 6). Isso quer dizer que os sujeitos precisam desenvolver, gradativamente, saberes que se originam do próprio processo de trabalho e nele baseados, saberes que se articulam, sim, com as teorias, mas não se consolidam de forma estanque e dissociada do contexto, como se fosse uma fórmula já testada e aprovada para ser empregada quando os problemas forem detectados.

Em F(14) o sujeito fala de um tempo que é problema, de um tempo que se esvai com o andar do relógio, que não é suficiente para tratar todas as questões do cotidiano da sala de aula, nas reuniões presenciais, reuniões nas quais o sujeito desta formulação deposita suas expectativas para que algo aconteça para melhorar a sua prática. No entanto, é das relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais (TARDIFF; RAYMOND, 2000) que o sujeito precisa para constituir os saberes da profissão. O tempo das discussões, dos momentos dos encontros em que cada sujeito é chamado a se posicionar, a pensar sobre a sua prática, é um tempo que não se perde, pois se constitui em um saber da profissão, que é gestado na articulação de cada contexto. Todavia, o professor reclama deste tempo que passa e não deixa uma solução para os seus problemas, talvez porque seja fruto desta formação acelerada, desta corrida pela qualificação, ou, conforme diz Larrosa Bondía (2002, p. 23):

Esse sujeito da [...] reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo.

Talvez este sujeito ainda não perceba que o que está constituindo neste tempo que corre é a sua autonomia profissional, que ao invés de lhe garantir respostas, convida-o a pensar sobre a sua prática, a pesquisar e construir teorias sobre o seu trabalho.

6.3.3 Efeito de Pertencimento a um Grupo de Trabalho

F(15) – “É bom participar de um grupo de estudo que busca a melhoria da qualidade do ensino e para saber que não se está só nessa difícil, mas gratificante, tarefa de ensinar”. – Anthérea- (14/ago/2000).

As formulações dos sujeitos na lista de discussão apontam, de modo geral, para um movimento de adaptação ao ambiente no qual estão se inserindo, trazendo aos poucos as suas expectativas em torno do que o projeto possa lhes oferecer em melhorias para a sua prática. No caso da F(15), podemos dizer que o sujeito levanta mais um indicativo para dar sentido ao seu envolvimento nesta experiência, ou seja, o entendimento de que não está só neste processo. Isso nos leva a pensar que o professor se sente solitário nesta *tarefa de ensinar* e o projeto traz a possibilidade de um trabalho coletivo, onde um possa de alguma forma ajudar o outro nas suas questões da sala de aula. Podemos também entender que a própria participação em um ambiente colaborativo já traz implícita a ideia da realização de um trabalho em parceria, onde há espaço para falar (escrever) e ser ouvido (lido).

No entanto, o que aparece neste enunciado é a afirmação do professor de que a docência se faz de um modo solitário, onde há uma responsabilização individual conhecida de todos, imputada ao professor para que assuma a condição de dar conta dos seus estudos, da sua formação, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Isto é, quando o sujeito diz da sua solidão, ele não diz em função da ausência de pessoas no seu entorno. Ele fala da solidão que pertence a todos, não a um indivíduo em especial ou a um grupo, mas a constatação de que na tarefa de ensinar somos todos solitários.

Para saber que não se está só nessa difícil, mas gratificante, tarefa de ensinar, não é o envolvimento com um projeto que vai nos levar à constatação deste fato, mas o que está operando é o funcionamento de uma memória institucional (Orlandi, 2003) que estabiliza o sentido de que a docência sendo solitária, mais individualizada, o sujeito pode lidar com as falhas do seu desempenho e com a sua

fragilidade teórica (domínio de conteúdos específicos da área e pedagógicos) sem ter que deixar vir à tona estas questões e, desta forma, mantém-se isento das críticas e reclamações.

Porém, é na articulação com a memória constituída pelo esquecimento que se torna possível o diferente, o sentido outro que esquece que esta docência solitária se faz necessária como uma defesa a possíveis exposições, para abrir-se a um novo entendimento de que há um lugar se constituindo, como anuncia o projeto, onde as questões relativas à docência podem ser tratadas com mais abertura, pois se existem parceiros *nessa difícil, mas gratificante, tarefa de ensinar* é porque estes também conhecem as dificuldades e os artifícios da profissão. Visto deste modo, pode haver uma cumplicidade entre os sujeitos que vai lhes permitir sair do casulo para se encontrarem com seus pares.

No entanto, convém retomar que este movimento é muito sutil, não há a possibilidade de afirmarmos que há a consolidação de um grupo de trabalho, no qual os sujeitos se descobrem partícipes e, por isso, se abrem para uma parceria de total entrega. O que observamos são indícios de que o entendimento de pertencer a um grupo de trabalho, que oferece espaço para que o sujeito possa colocar suas questões, encaminha para um outro modo de estar na docência, com mais interação entre os pares, minimizando em parte a solidão da docência.

6.3.4 Efeito de Questionar a Docência Solitária

Em F(16), a expressão “[...] troca de experiências [...]” desloca-se do foco de uma troca de saberes e conhecimentos para agregar o sentido de que este movimento propicia “ânimo”, “energia e coragem” para os sujeitos, pois que assumem que a “caminhada em busca de mudanças” é “a nossa caminhada”. Nossa no sentido do coletivo dos professores.

F(16) – “É tão legal esta troca de experiências, nos anima, passa energia e coragem para a nossa caminhada em busca de mudanças [...] a construção do conhecimento necessita da construção da pessoa e esta depende da construção coletiva.”. - Idea josania- (25/set/2000).

Por outro lado, ainda podemos pensar sobre este sentido de uma docência solitária, olhando pelo viés da formação inicial do professor, o seu ingresso na escola e o cotidiano desta instituição. A formação inicial do professor se dá de um

modo muito disciplinar. E o seu ingresso na escola, como docente, também acontece pela mesma forma de organização. Os nichos se constituem pela especialidade de cada um para o atendimento de determinada disciplina ou série/ano da escolarização. Então, é o professor de matemática, de geografia, de educação física, o da educação infantil, o do ensino fundamental - anos iniciais e assim vão se organizando os grupos na escola. Desta forma, se pensamos no modo de organização curricular da escola, as especificidades de cada modalidade de ensino, os ritmos e tempos escolares, entendemos que estas condições já contribuem para que o exercício da docência possa se tornar um ato solitário.

Podemos, ainda, pensar nos momentos de encontros proporcionados pelas reuniões pedagógicas e que poderiam ser ocupados para promover a interação, a aproximação entre os colegas, a partir das discussões de questões centrais da docência, mas este espaço é preenchido com tarefas burocráticas, orientações (recados) intermináveis e, quando muito, ocorre uma aproximação com os colegas do mesmo campo disciplinar.

A chegada do professor na escola também é passível, em muitos casos, da constatação de que a função docente é um ato solitário. Ele chega na escola para suprir a falta de um colega que está em licença ou que solicitou transferência para outra escola, ou simplesmente porque há uma vaga em função do aumento do número de turmas. É recebido pela direção da escola ou pelo supervisor que o orienta quanto a horários, currículo, normas da escola, diários de classe e o acompanha até a sala de aula. A partir deste momento, com experiência docente ou sem experiência docente, ele precisa assumir a sua classe. Essa cena é comum em nossas escolas, em muitos espaços esta acolhida é feita com tranquilidade, com cuidado para orientar bem o professor, mas nem sempre isso acontece e, no atropelo da rotina de uma escola e em se tratando de turmas sem professor há algum tempo, essa acolhida é mais um protocolo a cumprir e que pode ser feito apenas com a transmissão de algumas informações para que o professor se dirija o mais rápido possível para o atendimento dos alunos.

Sozinho, o professor precisa lidar com situações novas, a sua adaptação ao ambiente escolar, conquistar a confiança e simpatia dos colegas e alunos, assegurar o sucesso escolar discente, estabelecer vínculos afetivos e perceber, imediatamente, que a docência envolve múltiplas responsabilidades e ultrapassa a sua formação disciplinar.

Boa parte do trabalho docente é solitário, no sentido de que muitas tarefas são individuais, reservadas, feitas em casa: o estudo dos conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos, a organização das aulas, a elaboração de material didático, dos instrumentos de avaliação, a correção de provas, trabalhos, enfim, tudo isso é feito distante dos parceiros de trabalho.

Há outros aspectos de ordem mais coletiva em que o grupo de professores são chamados a participarem, como a elaboração dos programas, do projeto político-pedagógico da escola, regimento, eventos escolares, mas de certa forma estas questões parecem não atingir diretamente o professor, porque a atenção dele está voltada essencialmente para a sala de aula. O dar aulas e o envolvimento com os alunos, no que se refere à motivação, disciplina, interesse, condições de aprendizagem, é que é o essencial da docência para os professores. Isso é o que captura o interesse do professor nos encontros pedagógicos. O pouco espaço para tratar destas questões com os seus pares o incomoda e, quando são oportunizados momentos que privilegiem esta necessidade, quase sempre são frustrantes porque o encontro opera na ordem do lamento, da queixa e do desabafo, o que pode ser bastante salutar para o crescimento do grupo se deixar estas questões virem à tona. Porém, se não houver o tempo necessário para um trabalho que articule o deslocamento da queixa para um pensamento problematizador, ao ficar somente neste plano, faz reverberar um profundo mal estar, onde decorrem os sentimentos de insatisfação com a profissão, de incompreensão, de animosidades entre os colegas, coordenação, direção, enfim, uma série de conflitos que se cristalizam nas relações cotidianas na escola.

Assim, quando os professores começam a perceber que são ouvidos e contemplados em suas necessidades é que anunciam que “[...] é bom participar de um grupo de estudo [...] para saber que não se está só [...]”, conforme F(15).

6.4 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE COMO OS PROFESSORES SE SENTEM NO CONTEXTO DO PROJETO

Nas formulações que apresentamos a seguir, nos detemos em olhar para os efeitos de sentido que indicam como o sujeito professor está olhando para o seu envolvimento com o projeto. São pequenos indícios do que ele já consegue enunciar a partir dos sentidos que está construindo na interação com o grupo de trabalho.

6.4.1 Efeito de Instabilidade nas Próprias Concepções Educacionais

F(17) – “Tentando romper alguns paradigmas que teimava em seguir, atravesso no momento períodos de oscilação. Acredito que não podemos fechar os olhos às mudanças. Tenho que buscar uma nova prática pedagógica que motive os alunos e também a mim para melhores resultados no ensino-aprendizagem”. -Callicore cynosura- (08/ago/2000).

Na formulação acima o sujeito aponta para um período de turbulência, de confronto com as suas certezas, onde ele busca certo desapego às concepções que o orientaram até então, para tentar encontrar uma *nova prática pedagógica*.

No entanto, nos parece que o sujeito ainda opera na lógica da substituição de um modelo de ensino tradicional por outro mais inovador, pois ao dizer que está *tentando romper* com os paradigmas que insiste em seguir, ele acredita que é possível abandonar, riscar da sua vida as concepções que o acompanham desde a sua formação. Mas ele também dá indícios de que esta ruptura não é viável ou pelo menos não é tão simples quanto espera, pois ele se percebe atravessando *períodos de oscilação*, isto é, ele percebe que realiza um movimento de vaivém, às vezes estável, às vezes afastado da sua posição de equilíbrio.

Quando o sujeito diz que *não podemos fechar os olhos às mudanças*, de certa forma ele está se referindo ao trabalho com a pesquisa, que ao ser considerado um acontecimento, se insere no contexto escolar como um elemento perturbador da ordem vigente, ou seja, há um duplo envolvimento no qual o professor precisa dar conta, que é o de olhar atentamente para a sua prática e começar a assumir uma posição investigativa sobre o seu fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que precisa exercitar com os seus alunos esta postura, dando-lhes também as condições para construir o significado da pesquisa em sala de aula. E assim, vai criando a expectativa de que ao assumir a pesquisa como uma nova prática pedagógica, ela possa trazer motivação para ele e seus alunos.

6.4.2 Efeito de Estar em Processo

F(18) –“Quando começamos os estudos, eu estava eufórica, admito que esperava resultados mais imediatos. Agora já percebi que toda mudança, quando profunda e concreta, necessita ser construída. Vejo-me em crescimento, já compreendi e reavaliei várias questões, mas já surgiram e se reforçaram outras dúvidas, outros questionamentos”.- Actias luna- (25/set/2000).

Nesta formulação o sujeito passa a dar indícios de que a mudança que tanto almeja na prática pedagógica não é algo que possa ser implantado, ou pelo menos já percebeu que não é algo que vai poder traduzir em resultados imediatos, orientados por alguém, como se existisse um messias para dar a boa nova. O sujeito começa a se dar conta de que é uma construção processual, conquistada a partir de um pensar sobre as questões que surgem no seu cotidiano de modo a entender que quando parece ter encontrado as respostas, novas indagações já estão sendo formuladas. Assim, entende estar em crescimento.

Quando o sujeito se enxerga em crescimento já é um modo de perceber que algo está acontecendo e com isso encontra um pouco mais de estabilidade para continuar investindo neste processo de pensar sobre a sua prática e tentar entender como isto vai levá-lo a encontrar mudanças na sua sala de aula, pois os professores investem em projetos porque, supõe-se, esperam encontrar respostas e soluções para os enfrentamentos do seu cotidiano com os alunos.

É neste espaço disponível que ele, sendo olhado pelos outros, pode também se sentir mais destacado e valorizado ao perceber que está conseguindo cumprir com o seu papel de educador. Porém, não podemos considerar que estes pequenos deslocamentos se constituam de forma processual e permanente, entendendo que o sujeito já assumiu para si uma postura investigativa e daqui pra frente seguirá em franca expansão. O sujeito se perceber em processo é um ganho favorável para a sua formação, mas não é garantia de assunção de uma nova (outra) posição no discurso pedagógico, porque isso implicaria em filiação a um outro discurso, e por mais encantador que seja, é sempre o discurso do outro e quanto a isso concordamos com Riolfi (2007, p. 46), quando diz:

[...] por mais avançada e inovadora que uma proposta de intervenção metodológica seja, ao chegar ao professor, ela é sempre a proposta de um outro e como tal (como estranha, alienígena) ela é encarada. Se, por um lado, os professores mais abertos para as inovações recebem estas propostas com entusiasmo e esperança, por outro, mesmo neles, nota-se uma descrença e desconfiança, formulada em termos de uma dúvida (Por que devo acreditar no que o outro me diz?). (RIOLFI, 2007, p. 46).

Pode ser o caso do sujeito desta formulação quando diz *já surgiram e se reforçaram outras dúvidas, outros questionamentos*. Podem ser dúvidas e questionamentos que surgiram após o sujeito ter conseguido compreender e reavaliar algumas questões e isso nos dá a idéia do sujeito estar vivenciando um

processo de mudança das suas concepções. Mas podem ser dúvidas e questionamentos em relação à validade do projeto, pois ao aderir a uma proposta, por mais significativa e promissora que lhe pareça, o sujeito aponta uma série de impedimentos para implementá-la na prática. Mas isto não nos permite afirmar que o sujeito, ao manifestar suas dificuldades, seja resistente ou que não tenha condições de lidar com um aporte teórico proposto pela Universidade, como no caso deste projeto. Ao contrário disso, como diz Riolfi (2007, p. 13),

[...] trata-se de uma dificuldade constitutiva de toda proposta de mudança humana, consistindo-se, por outro lado, em um modo que o sujeito encontra para se preservar da angústia causada pelo fato de já não poder mais se reconhecer ao aderir a uma mudança consistente.

6.5 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O MODO COMO OS PROFESSORES ACOLHERAM A PESQUISA NA ESCOLA

Nesta cena, os recortes analisados foram extraídos das interações realizadas no *forchat*, no período de 2004. Para sermos mais precisos, a disponibilização deste ambiente pelo LELIC/UFRGS data do dia 6 de abril de 2004. Neste momento do projeto, a lista de discussão fica destinada para o envio de mensagens mais pontuais entre os professores, e as questões pertinentes ao andamento do projeto são concentradas neste novo ambiente, envolvendo apenas os professores da escola em estudo, a orientadora educacional, a supervisora escolar (eu) e o pesquisador da Universidade.

6.5.1 Efeito de Observação da Própria Prática

F (21) - Usuário: danaus limniace

Data: 06/04/2004

Hora: 11:18:03

Mensagem:

“Vou contar para vocês como estou conduzindo o trabalho, as experiências do projeto. A partir do segundo encontro com a quinta série 1 levei um gravador para registrar as falas, questionamentos dos alunos. Em casa escuto-as e escrevo. Ao escutar a fita pela terceira vez percebo que falo muito. Ainda me encontro no pedestal. Sou a dona do saber. Embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar noto que os direcionei para algumas perguntas. Vejo (percebo) uma preocupação muito grande, minha, em arrumar tudo. Apresentar um trabalho para os outros (grupo, coordenação, supervisão, Márcio). Ainda nesta aula (encontro) não estava presente o foco principal: o aluno; observação dele como sujeito e investigador. Ainda me sinto fazendo um trabalho para mim e, bem feito, caso precise dar satisfações. (Percebi que não consigo

reescrever na íntegra os meus textos, acabo transformando-os, e foi o que acabei de fazer por aqui).

Soltar as amarras do sistema. Observar, construir, escutar... Por que isso me amedronta tanto? Será que conseguirei dar conta? De repente o melhor é não pensar demais. Deixar fluir. O segredo está, muitas vezes, nas coisas mais simples. Buscar, ouvir, observar, respirar. Desamarrar. Será que conseguirei me libertar dessa metodologia mofada?"

Um dos pressupostos do projeto é, de fato, orientar o professor para que faça seus apontamentos em um diário (diário de bordo) para que possa ir registrando o seu pensar sobre o processo que está vivendo, as situações de sala de aula, seus questionamentos, suas conquistas, enfim, um modo de fazer com que estas vivências passem a se historicizar, através da escrita, e comecem a constituir um campo de sentidos para o professor no momento da sua participação na lista, no *forchat* e em outras situações de escrita e de contextos diversos.

No entanto o sujeito traz para o espaço de interação as suas observações a respeito da sua prática, conforme:

F(21): "[...] percebo que falo muito. Ainda me encontro no pedestal. Sou a dona do saber. Embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar noto que os direcionei para algumas perguntas."

Mas o interessante é que o que pode nos dar um indício maior de que a posição de professor pesquisador está se constituindo no seio do projeto não é o fato do professor relatar as suas observações, dizer que está olhando para a sua prática. O que aponta para a assunção deste lugar é o deslocamento que o sujeito precisa fazer para olhar para o seu próprio trabalho. E isso ele faz gravando a sua aula, construindo um dispositivo de escuta, produzindo encontros consigo mesmo:

F(21) "[...] a partir do segundo encontro com a quinta série 1 levei um gravador para registrar as falas, questionamentos dos alunos. Em casa escuto-as e escrevo.

Observar a própria prática, narrá-la e partilhá-la com os colegas é um princípio metodológico do projeto, mas é também um movimento de quem está se envolvendo com a pesquisa. Porém, ainda poderíamos considerar que este movimento realizado pelo sujeito não passa de repetição de material enunciativo da memória discursiva que está se constituindo nas articulações do projeto, ou seja, digamos que o sujeito apenas repete tentando traduzir em ações as orientações metodológicas desta experiência. Vamos insistir na possibilidade de que o sujeito

está apenas executando, fazendo o que foi pensado por outros. Neste caso, não poderíamos ser ingênuos ao ponto de ler uma atividade mecanizada como uma postura de acolhimento positivo à pesquisa.

Entretanto, quando pensamos a linguagem de maneira discursiva, não é fácil traçar fronteiras entre o mesmo e o diferente no discurso do sujeito. Por isso, dizemos que há uma tensão entre os processos parafrásticos e processos polissêmicos no funcionamento da linguagem, conforme Orlandi (2003).

Isto quer dizer que nos processos parafrásticos sempre há algo no dizer que se mantém, as formulações podem variar, mas há um dizer que se repete, estabiliza o sentido mesmo. Na polissemia, há o “[...] deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.” (ORLANDI, 2003, p. 36). Então, entendemos que assim como o sujeito, os sentidos e o discurso não estão prontos, eles se fazem nesta relação de paráfrase e polissemia. Sendo assim, não podemos pensar que mesmo que o sujeito venha a repetir, a produzir o mesmo, no que se refere ao seu envolvimento com a pesquisa, caracterize-se como algo insignificante para o seu processo de filiação a este discurso, pois de qualquer forma “[...] a repetição sempre tangencia o novo.” (ORLANDI, 2003, p. 38).

Vou contar para vocês como estou conduzindo o trabalho, as experiências do projeto, é um dizer que traz a paráfrase, ou seja, a formulação não é a mesma, mas o sentido se repete, que é o de que ao contar sobre o que se está fazendo na prática pedagógica, um olhar está sendo destinado para o seu próprio trabalho, o que significa que está investigando, pesquisando a própria prática e dando visibilidade para este pensar através da escrita e do acolhimento da mesma no ambiente virtual. O sujeito atende a esta orientação e a coloca em prática. Mas não basta relatar para se colocar em uma posição de pesquisador, isto é, se o sujeito estacionasse nesse entendimento estaria repetindo um discurso outro sem deslocamento, até porque estaria se apropriando só de uma parte deste dizer, ou pelo menos do que entendeu sobre ele.

É preciso, ao olhar para a prática, não só dizer o que viu ou o que pensou ter visto, mas precisa interrogar, duvidar do que viu, desacomodar, desestabilizar, para problematizar a sua ação. E aí encontramos a polissemia, o sentido diferente que se instala para acoplar-se a este dizer que repete, ou seja, o sujeito busca um espaço de deslocamento ao investir na tecnologia (do gravador, dos sons da sala de aula, da orquestra de vozes que se entrelaçam na construção do conhecimento) para

conseguir fazer o seu movimento de pensar sobre a própria prática, não apenas escrevendo sobre ela, mas escutando-a. Ele diz que levou *um gravador para registrar as falas, questionamentos dos alunos*, mas na verdade olha (escuta) mais a si mesmo do que os alunos, pois percebe que “fala muito”, se “encontra num pedestal”, é “dona do saber” e “embora tenha deixado os alunos questionarem sobre os assuntos que lhes interessavam estudar, nota que os direcionou para algumas perguntas”.

Portanto, nesta formulação, há um deslocamento do sujeito que nos indica a tentativa de se apropriar de uma postura investigativa, afinal o que significa a pesquisa, o ato de pesquisar no contexto da escola? De que forma ele coloca esta questão para si? O sujeito deseja melhorar a sua prática e sabe que para isso precisa olhar para o seu trabalho, mas ele não é o seu objeto de estudo, seu foco é o aluno, pois é com ele que a relação da docência se estabelece. Então, ao dizer que vai *registrar as falas e os questionamentos dos alunos*, ao escutar o modo como eles levantam as suas questões, sobre quais temáticas lhes interessam mais, o professor faz a passagem para poder pensar as suas questões, para pesquisar a própria prática. Ao pensar a formação do aluno, pensa a sua própria formação.

6.5.2 Efeito de não Saber Orientar a Pesquisa

F(22) – Usuário: actias luna

Data: 22/04/2004

Hora: 22:50:53

Mensagem:

“Hoje preciso relatar que saí bem entusiasmada da sala de aula. Parece que consegui (e será que fui eu?) despertar neles o compromisso com o colega, com o grupo no qual estão inseridos. Foi maravilhoso ver que eles não estão só preocupados com o conteúdo a ser pesquisado, mas com o trabalho em si. Um deles olhou para o céu e disse: - Será que a chuva é água potável, isso eu poderia pesquisar. Para mim, isso soou como algo assim: Eu sei que posso descobrir o que não sei. Mas, será que vou conseguir ajudá-los como deveria ser? Revendo minhas atitudes em sala de aula me sinto muito pequena, um tanto ceguinha e incapaz. Pensando bem, vou conseguir, sim, não pertencço a um grupo que me dá força e apoio”?

Na formulação acima observamos a preocupação da professora em “despertar” nos alunos o compromisso com os colegas de grupo na realização do trabalho de pesquisa, bem como encontrar um modo de *ajudá-los como deveria ser*.

Primeiramente, poderíamos dizer que trabalhar com a pesquisa requer um deslocamento de perspectiva do professor, ou seja, há a necessidade de certo

desprendimento deste lugar instituído da docência que entende que dela emana todo o saber e é dela a incumbência de “despertar” no aluno o compromisso com o estudo, com a aprendizagem e, no caso desta formulação, o compromisso dos alunos com os colegas de grupo. Então, só por este deslize no discurso do professor podemos entender o quanto as nossas palavras estão sempre carregadas de sentidos e dizem muito mais do que pensamos dizer.

No entanto, não estamos falando da incapacidade do sujeito em lidar ou compreender a pesquisa, muito pelo contrário, o que interpretamos é o sentido de como o ato de ensinar significa para nós a partir de conceitos arraigados na nossa formação. O quanto a aprendizagem parece depender de um ensino centrado no professor e também, por outro lado, o quanto este professor já internalizou desta responsabilidade excessiva sobre seus ombros, devendo ele dar conta de tudo o que se passa em relação ao aprender do seu aluno. E o professor ainda completa: *será que fui eu?* Ou seja, acredita realmente na força da sua intervenção e, com isso, a possibilidade de retomar o controle sobre o trabalho.

Uma vez organizados os grupos de alunos, o professor indaga se conseguirá *ajudá-los como deveria ser*. Como não consegue enunciar o modo como acha que deve ser orientar uma pesquisa, escolhe generalizar o que não pode expressar, limitando-se ao *como deveria ser*.

Ao dizer que se sente muito *pequena, um tanto ceguinha e incapaz*, a professora reconhece que não sabe muito bem como lidar com esta proposta de trabalho, como orientar para que os alunos avancem em suas pesquisas. Percebe que o seu aluno está se perguntando, tentando “descobrir” algo, mas talvez não consiga ajudá-lo, justamente porque traz na sua memória o caráter mais científico, hermético da pesquisa e, por isso, sente-se incapaz de orientá-la, pois enxerga um abismo entre o que sabe sobre o seu ofício enquanto professora, como dar aulas, por exemplo, e este outro modo de tratar as questões pedagógicas envoltas pela pesquisa.

Entretanto, a professora retoma o seu dizer e encontra no apoio e pertencimento a um grupo que está imerso nas mesmas questões que a estão desestabilizando, o acontecimento, a possibilidade do sentido outro que pode se estabelecer através da abertura encontrada nos parceiros de trabalho. A professora não aceita, não se acomoda diante da impossibilidade percebida por ela de conduzir

a pesquisa com os alunos. E ela busca na interação, no interlocutor, a condição para continuar pensando, procurando alternativas para conseguir fazer um bom trabalho.

6.5.3 Efeito de Entender Pesquisa Como Estudo de um Assunto

F(23) – Usuário: idea leuconoe

Data: 27/04/2004

Hora: 09:20:06

Mensagem:

“A cada aula de pesquisa que tenho com os meus alunos, sinto-me perdida, em conflito comigo e com os alunos. O que mais me desafia no momento é acreditar que o trabalho vai dar algum resultado (acho que estou muito preocupada com isso), ou seja, que o aluno encontre sentido no que estou propondo. O primeiro desafio foi a escolha do assunto de pesquisa onde a decisão foi livre para cada grupo, daí minha decepção. Para mim “parecem assuntos vagos, sem sentido e desinteressantes”, porém esqueço que meu aluno é imaturo e que, assim como para mim para eles, esse trabalho é novidade. Em um momento desses um aluno chegou para mim e me disse: “Professora, tudo já está descoberto o que vai ser interessante então??? Me fez pensar...Parece que com o tempo vou vencer essa etapa, tentando acreditar mais neles e em mim também.”

A pesquisa no contexto escolar é algo que os professores ainda estão tentando significar. No que se refere ao trabalho realizado com os alunos, quando se pede ao professor que fale sobre como ele entende a pesquisa na escola, ele está sendo chamado a dar sentido a designações presentes em sua memória e que fazem parte de formações discursivas existentes às quais ele já teve acesso. Portanto o sujeito, ao tentar dar sentido ao termo pesquisa, faz referências a um saber já instituído e recorrente no espaço escolar de que pesquisar refere-se à realização de trabalhos voltados à procura de informações sobre um tema (assunto) estipulado.

Por isso, a professora parece incomodada com as escolhas dos alunos, pois tem como foco a escolha da temática como ponto de partida para a pesquisa, deixando de privilegiar a pergunta, a indagação. Então, decepciona-se, porque julga os “assuntos” escolhidos “vagos” e “desinteressantes”, mas ao dizer que esse *trabalho é novidade*, tanto para ela, como para os alunos, aponta para a sua dificuldade em saber lidar com a proposta, que, deve-se referir, propõe que o aluno formule uma questão que deseja saber, a qual inclui, é claro, um tema, e providencia os meios para buscar uma resposta à questão. Talvez porque tenha muito sedimentado um sentido de pesquisa nas suas concepções, mas mesmo sem apresentar uma atualização deste sentido que parece se repetir, a professora delega

ao tempo e à crença em si e nos alunos a possibilidade para vencer esta etapa e garantir algum resultado.

Com isso observamos que por mais distantes que possam estar as concepções dos professores e o seu entendimento sobre aquilo que julgamos importante para a sua prática, não podemos, sob hipótese alguma, dizer que o professor não está avançando nas questões pertinentes ao seu fazer pedagógico, ou que o seu discurso continua o mesmo. É visível o esforço que o sujeito faz para se apropriar de uma proposta que o desafia a duvidar das certezas que construiu durante a sua formação, onde dar aula significa ter uma didática, metodologia, saber selecionar os conteúdos, uma forma de avaliação e tudo isso dentro de uma perspectiva de homogeneização, ou seja, o espaço da sala de aula que lhe foi apresentado é um espaço de semelhanças.

Assim, quando se coloca na posição de buscar um outro modo de ensinar, no qual se requer conviver com maior dispersão, mesmo que suas ações não se convertam em resultados de grande visibilidade, podemos pensar que este sujeito está fazendo da sua prática “[...] um espaço de teoria em movimento [...]”, como diz Garcia e Alves (2002, p. 119), ao enfatizar a importância da postura do professor pesquisador.

Garcia e Alves (2002, p. 18) descrevem, pesquisando a prática docente, que é algo encantador observar como o professor:

[...] vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativo, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagogicamente. (GARCIA E ALVES, 2002, p. 118).

Quando o professor não está satisfeito com o resultado do seu trabalho e agrega a isso um comprometimento com seus alunos, ele tenta deslocar-se de uma posição de onipotência que muitas vezes não lhe permite ver as dificuldades, até porque julga que são dos outros (dos alunos, dos colegas, da organização da escola, do sistema) e estão nos outros, para se permitir duvidar, questionar, ou, como diz o sujeito desta formulação, se sentir *perdida, em conflito consigo e com os alunos*. Com isso, vai “[...] pesquisar para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem. [...] Pesquisar a

ajuda a ver o que antes não via, simplesmente, porque não compreendia.” (GARCIA E ALVES, 2002, p. 118).

Assim, parece que a professora está disposta a olhar para a sua prática, pois o questionamento de um aluno que, de modo geral, considerava imaturo por escolher *assuntos vagos, sem sentido e desinteressantes*, fez com que pensasse sobre o seu modo de conduzir a pesquisa ou talvez sobre o seu entendimento sobre a pesquisa, pois afinal o aluno estava operando pela pergunta e não pela temática, ou seja: *“Professora, tudo já está descoberto o que vai ser interessante então?”*

No entanto esta questão ainda permanece para nós: o que o professor entende por pesquisa? Andrade (2003), Pereira (2008) trazem em seus artigos o questionamento incisivo que Ludke (2000) faz sobre o lugar da pesquisa para o professor da escola básica, e aponta que os professores:

[...] não têm sequer uma concepção disponível sobre o que possa vir a ser pesquisa. A autora pergunta se nós, que produzimos pesquisas, teríamos uma indicação razoável sobre o que significa essa atividade, de maneira a viabilizar o apoderamento da prática por parte dos professores, eles mesmos. (PEREIRA, 2008, p. 7).

Então, ao pensarmos no professor pesquisador, no modo como ele acolhe a pesquisa na escola, na perspectiva do projeto, não buscamos a comprovação do quanto ele já aderiu a uma representação de si mesmo como reflexivo, investigador, pesquisador, sob pena de estarmos perseguindo a configuração de um quadro onde o professor mais repete um discurso sobre si do que realiza um movimento de investigação, de reflexão, correndo o risco de percorrer caminhos homogeneizantes de formação. Por isso, nossa pergunta não é se ele sabe o que é a pesquisa, mas que sentido tem pra ele a assunção de uma posição de pesquisador? Orientador ou produtor de que tipo de pesquisa? Que sentido tem a pesquisa na escola? É diferente da pesquisa acadêmica? De que modo pensa dar visibilidade à sua pesquisa? A posição de professor pesquisador da escola é a mesma que a do professor pesquisador da universidade ou do pesquisador acadêmico?

Enfim, não temos a pretensão de responder a todas estas questões, mas, a partir delas, contribuir para que o sujeito professor pesquisador na escola possa encontrar o seu lugar de dizer, a sua própria posição, diante de um discurso que tende a se instalar de forma hegemônica entre os que discutem a formação de professores, ou que tem o professor como objeto de suas pesquisas.

6.5.4 Efeito de Envolvimento com a Escrita

F (21) - Usuário: danaus limniace

Data: 06/04/2004

Hora: 11:18:03

Mensagem:

Percebi que não consigo reescrever na íntegra os meus textos, acabo transformando-os, e foi o que acabei de fazer por aqui.

Retomamos a F(21) por trazer um aspecto que consideramos de vital importância no envolvimento do sujeito com a pesquisa na escola, que é a escrita. Principalmente por estar exercitando esta tecnologia com o suporte de outra tecnologia, digital e de comunicação, o *forchat* e a lista de discussão, como dispositivos para potencializar, articular e dar visibilidade ao seu pensamento.

Na formulação apresentada o sujeito diz que ao transpor a sua escrita para o ambiente de interação, não consegue manter o texto na íntegra, pois o transforma, ao reescrevê-lo. Na verdade, o sujeito está se referindo a uma cópia, ou seja, ele não consegue copiar o texto, provavelmente do seu diário de bordo para o *forchat*, sem produzir alterações, mas é neste deslize da língua, talvez muito próximo de um lapso de escrita ou escrita falhada (Riolfi, 2007) que o sujeito aponta para a complexidade que envolve este processo.

O ato de reescrever, significa “[...] escrever de novo; escrever outra vez; escrever melhor; corrigir [...]”, (REESCREVER, 1998, [s.p.]) diferente do que o sujeito pensa em dizer, pois ele usa o termo para se referir à cópia do texto. Mas sua questão não parece estar na dificuldade de copiar literalmente o que escreveu, mas o que o *reescrever* do sujeito diz é da sua necessidade de limpar o texto antes de partilhá-lo com o grupo no ambiente de interação, como se a sua exposição apontasse para a apresentação de pensamentos inconclusos, de onde o desejo de reescrevê-lo.

A escrita impele o sujeito a expor seus pensamentos de forma que o registro permaneça acessível. Já na oralidade, as questões podem ser apresentadas, discutidas, mas não se tem como retomar o que foi dito na íntegra, a menos que seja gravado ou filmado.

Por isso, entendemos que o envolvimento do professor com a escrita é um investimento de relevante significado para a sua formação, porque segundo Riolfi (2007, p. 38),

[...] o ato de escrever necessariamente desloca as preocupações daquele que se propõe a escrever de sua realidade imediata para os fatos da linguagem, proporcionando, como consequência, uma alteração do lugar de onde se olha para determinados eventos vividos que, para serem narrados, dependem das escolhas de um sujeito e, assim sendo, já não são mais o mesmo estrato de fatos que foram anteriormente. (RIOLFI, 2007, p. 38).

Apropriar-se da escrita, no contexto deste projeto, não significa que o professor tenha que aprender a escrever, mas implica em se colocar à disposição para o encontro com a escrita, permitir que ela seja presença nas suas reflexões, que ela seja um modo de visibilização do seu pensamento, que seja canal das suas observações, que imprima a possibilidade desse modo de tratar a pesquisa na escola, se inscrever no discurso pedagógico. “Escrever sobre a sua própria prática, [...] pode provocar uma ruptura com os sentidos cristalizados para um professor e, conseqüentemente, deslocá-lo de sua posição inicial, abrindo caminho para o novo.” (RIOLFI, 2007, p. 40).

A escrita que se estabelece no *forchat* e também na lista de discussão, é a escrita do professor que investiga a sua própria prática, ou seja, o professor pesquisador, e este processo se configura no que Axt e Maraschin (1999, p. 38-39) vão chamar de autonarrativas que,

[...] ao possibilitar pensar sobre si e dizer de si, opera como um possibilitador de retroalimentação, favorecendo voltar sobre o percorrido e, no movimento de repetição, inovar o caminho fazendo-o diferente; [...] Da mesma forma, a escrita possibilita ao pensamento reverter sobre si mesmo, retroalimentar-se e retroagir sobre si, e com isso refazer o mesmo caminho no movimento de seguir as pegadas cujas marcas permanecem: mas, tal qual as pegadas no barro que se busca seguir com um outro calçado, os textos escritos, se por um lado permitem retomar o mesmo caminho, por outro não mais enformam o pensamento exatamente no mesmo molde - é como se algo sobrasse ou faltasse, ou então, é como se, sendo o mesmo, ainda assim é um pouco outro. [...] a leitura do texto do outro instaura sentidos e novos sentidos - na medida em que um texto é sempre um eco a um texto outro. (AXT E MARASCHIN, 1999, p. 38-39).

Como a escrita, de certa forma, perpassa este trabalho, não só a presente dissertação, mas a constituição do espaço de formação continuada dos professores, em serviço, na articulação com a pesquisa, retornamos à lista de discussão para rememorar algumas formulações que trazem a configuração deste processo de escrita sendo acolhido pelo professor.

F(24) – “[...] precisamos nos acostumar a escrever e discutir. Este recurso é novo para nós. Há necessidade de nos adaptarmos a ele. Muitas vezes, fazemos experiências que dão certo, no entanto, não temos o hábito de relatá-las. Precisamos adquiri-lo”. – atruphaneura horishanus - (31/maio/2000).

Nesta formulação o ato de escrever para o professor parece estar no plano do relato, ou seja, escrever na lista passa, primeiramente, pela aquisição do hábito de relatar experiências. Isso também é uma constatação do professor de que não é muito comum esta prática na escola. Mesmo que possa ser apenas na oralidade, geralmente, os professores não relatam suas experiências para os colegas, às vezes por não acharem que possa interessar aos outros ou porque espaços para este fim não são oportunizados no ambiente escolar.

Outro aspecto que o professor apresenta é que as experiências que precisam ser relatadas são as que dão certo, ou seja, o processo de escrever sobre a prática ainda não se estabelece como um movimento de reflexão, de olhar para os acertos e desacertos, os encontros e desencontros, do seu fazer pedagógico que pode encontrar ressonâncias com a prática do colega. Há, sim, reservas por parte do professor para se deixar envolver pela escrita, uma vez que ela dá visibilidade não só aos seus acertos, como também expõe suas limitações, tanto no aspecto de uma estética do bem escrever e se expressar, como na sua impossibilidade de dizer tudo o que pensa dizer, pois na oralidade o sujeito tem a ilusão de que pode controlar os sentidos e, quando algo escapa ao seu controle, ele pode explicar e retomar seu pensamento. Já na escrita postada no ambiente virtual, o que foi dito está publicado para a apreciação dos interlocutores sem que ele possa interferir a cada leitura realizada, apenas se houver algum comentário a respeito, caso contrário ele fica no aguardo de alguma manifestação.

Entretanto, o sujeito vai precisar se acostumar a não esperar que as mensagens postadas na lista sejam, necessariamente, apreciadas, comentadas pelos interlocutores. Ele precisa deslocar-se deste lugar instituído pela escola de que se escreve para ser avaliado por alguém. No contexto do projeto, escreve-se para escutar o próprio pensamento, para contribuir na obtenção de um “distanciamento de si próprio, [...] para proporcionar uma maior possibilidade de enxergar-se pela via da escrita.” (RIOLFI, 2007, p. 51).

Voltando ao sujeito desta formulação que se refere ao uso da escrita para relatar experiências, podemos ainda comentar que esta postura assumida por ele

não denota um empobrecimento na sua visão de educador, ou uma incapacidade sua de vislumbrar possibilidades mais ousadas para a escrita do que essa. O que podemos destacar é que esta concepção está na memória do dizer deste sujeito, ou seja, produzir relatórios são práticas herdadas desde a formação inicial e na escola é o gênero discursivo mais solicitado aos docentes. Por isso, o sujeito refere-se a relatórios porque enuncia a partir do seu contexto de trabalho, por estar inscrito em uma formação discursiva que entende este termo como uma prática recorrente na escola.

No entanto, o que cabe nos perguntarmos é: que gêneros discursivos concernentes à pesquisa o professor pesquisador na escola pode acolher para dar visibilidade à sua pesquisa? Por outro lado, podemos pensar que o professor também precisa deslocar-se deste modo de escrita relatório e escrita de si (autonarrativa) para desenvolver sua autoria em gêneros reconhecidos de produção e divulgação de pesquisa, do lugar de pesquisador na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Consideremos o fato de que o dizer é aberto.
É só por ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final’.
O dizer também não tem um começo verificável:
o sentido está (sempre) em curso”
(ORLANDI, 2007, p. 11).

As considerações que apresentamos, ao concluir este estudo, não pretendem demarcar um ponto final na discussão de um tema que tem sido alvo de muitas pesquisas no campo educacional. Entretanto, é necessário realizar uma costura entre os aspectos abordados a partir dos efeitos de sentido evidenciados, na análise discursiva, para marcar alguns pontos significativos ao pensarmos a formação continuada do professor, em serviço, atrelada à pesquisa.

Ao analisarmos as formulações discursivas dos sujeitos professores, procuramos evidenciar efeitos de sentido que apontassem para como os professores, tendo se mostrado receptivos à chegada da pesquisa, foram lidando com ela e construindo, a partir desta, um espaço de formação continuada em serviço, na escola.

Com relação aos efeitos de sentido que apontam para as primeiras impressões do sujeito ao se envolver com a experiência em estudo, observamos que o professor neste momento ainda não sabe muito bem o que vai acontecer, por isso um dos efeitos evidenciados é o de *reconhecimento de campo* e o de *pouco entendimento do que trata a experiência*, pois ele não se expõe e fica apenas acompanhando os primeiros movimentos dos colegas. Já nos efeitos de sentido sobre o funcionamento da lista de discussão, ao analisarmos esse acontecimento, entendemos que o sujeito assume a posição discursiva de apropriar-se dos enunciados que orientam a experiência, numa tentativa de se filiar ao discurso da Universidade, por isso ainda não consegue muito bem formular seus próprios enunciados para se referirem ao trabalho, apenas repetem aquilo que, de alguma forma, lhes produz sentido. Nesse momento o sujeito coloca-se em posição de retaguarda, buscando preservar-se de uma exposição, pois está conhecendo o funcionamento da lista de discussão e para não ficar à margem do processo vai tentando driblar o que não sabe, procurando se adaptar à nova onda, repetindo expressões mais genéricas e que identificam o grupo de interação.

Como estes efeitos foram observados nesta fase inicial da experiência, ou seja, no momento em que os professores estão tentando conhecer como a formação vai acontecer neste espaço, começando os seus primeiros contatos na lista de discussão, tendo que se apropriar do manejo da ferramenta, consideramos que este processo é de vital importância, pois os sujeitos precisam, nesta etapa, ser acolhidos e desafiados a avançarem em seus propósitos, e o espaço de formação que está se constituindo presencialmente e em ambiente de interação é que vai dar o suporte para que os sujeitos façam um deslocamento deste lugar de apresentações e conversas mais genéricas para um envolvimento mais reflexivo.

Por isso, conforme Geraldí; Messias e Guerra (1998) assumir uma proposta de formação de professores que contemple a reflexão sobre a prática significa assumir algumas implicações que derivam deste enfoque:

- a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
- a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente;
- cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural. (GERALDI; MESSIAS E GUERRA, 1998, p. 249).

Quanto aos efeitos de sentido em relação às expectativas que os professores têm sobre o projeto, observamos que o sujeito assume uma posição de quem espera pela mudança, que o seu envolvimento com o projeto represente mudanças no seu modo de ensinar, assume estar em dúvidas, busca por soluções e de certa forma assume uma posição de resistência, e isso representa que o professor está sacudido, num lugar de desestabilização, necessário para assumir outro sentido. O sujeito também já começa a enunciar sobre o seu pertencimento a um grupo de trabalho e questionar a docência solitária.

Ao evidenciarmos os efeitos de sentido sobre como os professores se sentem no contexto do projeto, encontramos efeitos que indicam que o professor reconhece uma instabilidade nas suas concepções, pois como já dissemos, ele está balançado, mas percebe-se em processo e isso lhe dá um pouco mais de tranquilidade para lidar com a instabilidade que está vivendo e com isso assume que está em crescimento.

Em relação aos efeitos de sentido sobre o modo como os professores acolheram a pesquisa na escola, estes foram evidenciados a partir da interação dos professores no *forchat*. Constatamos que nesta fase os professores já tinham um envolvimento maior com o projeto, no sentido de estarem há mais tempo participando dos estudos, discutindo sobre o seu trabalho, e parecia que já estavam mais à vontade para postar suas mensagens no fórum, pois uma abertura começava a ser sentida no modo como traziam as suas questões, ou seja, não podemos dizer que o sujeito professor acenava com uma postura de total entrega ao grupo, de total exposição, mas já ousavam mais nos seus registros.

Evidenciamos o efeito de observação da própria prática, ou seja, o sujeito assume um princípio teórico da proposta do projeto que é a de se constituir um investigador, um pesquisador da própria prática, trazendo o relato de como tem assumido esta questão, mas não diz que está olhando para a sua prática para analisar o seu trabalho, ele diz olhar para a sua atuação na sala de aula para escutar o seu aluno, as perguntas que ele faz ao estar envolvido com a pesquisa. No entanto, quando o professor diz sobre o que observou, é da sua postura que ele fala e não do aluno. Com isso, observamos um deslizamento de sentidos, onde o professor anuncia o que está fazendo, mas relata sobre o que não disse ter feito. Isso nos dá indícios de que o sujeito parece assumir uma posição de acolhimento à pesquisa na escola, quando nos baseamos na afirmação de Cunha e Prado (2007, p. 278), que diz:

[...] uma vez que o/a professor/a: toma o seu trabalho como espaço-tempo de produção de conhecimentos e saberes; orienta uma questão relevante para o seu trabalho na escola; organiza informações, interroga e busca respostas; sistematiza e registra suas análises e reflexões; reorienta o seu trabalho e encaminha outras (e novas) questões e socializa sua produção com outros parceiros, ele faz pesquisa.

Outros efeitos que identificamos e que parecem apontar para um movimento no qual o professor está buscando significar a pesquisa no contexto da escola é o efeito de não saber orientar a pesquisa e o de entender a pesquisa como estudo de um assunto, ou seja, o sujeito professor ainda não tem bem claro o que é fazer pesquisa na escola, ele sabe o que implica o ato de pesquisar, mas não sabe como orientar o seu aluno na constituição do problema, na formulação das perguntas, ele o orienta a pesquisar, buscar uma determinada temática, mas não tem o traquejo

para fazer o aluno construir possibilidades de enfoques para o seu estudo, talvez porque o professor tenha muito enraizada a concepção de que é ele quem deve passar o conteúdo para o aluno. Um conteúdo que precisa ser vencido e com a pesquisa ele não consegue ter o controle sobre o andamento do seu programa, pois o processo de construção do saber em sala de aula não se dá de modo homogêneo, todos aprendendo o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. Com a pesquisa estes saberes se dispersam entre os grupos, em tempos e aspectos diferentes, e o professor com isso perde o seu referencial.

Quanto ao encaminhamento para estes efeitos que emergem, o próprio sujeito já anuncia que encontra no grupo a possibilidade para ajudá-lo com estas questões. Isso significa que o espaço de interação em ambiente virtual produz esta possibilidade de encontro com o que o sujeito está pensando, com a intervenção que o outro pode realizar, com as questões que o outro está trazendo e, também, o encontro com a retomada daquilo que escreveu, o retorno ao seu próprio pensar. O ambiente de interação proporciona este encontro, pois segundo Mutti e Axt (2008, p. 350), o software *forchat*

[...] é uma ferramenta de comunicação que pode ser utilizada por alunos e professores de vários níveis de ensino, em qualquer área do conhecimento, sempre que o objetivo for a interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico, ou de caráter estético-ficcional, em que todos os participantes se encontram em posição de interlocução, por meio da escrita autoral.

Com isso, passamos ao efeito de envolvimento com a escrita, onde o sujeito enfrenta um outro processo de apropriação desta tecnologia (a escrita). O sujeito escreve em seu diário de bordo, escreve no fórum, para encontrar um modo de olhar para si, de dialogar com as suas questões e com o colega. Realiza estudos nos encontros presenciais, que se estendem para o fórum, discute, analisa com seus colegas, retorna para a sala de aula, faz os ajustes que considera necessário ou que combinou com seus pares e retorna para os encontros com novas questões.

Desta maneira, observamos que este aspecto nos aproxima de um outro princípio que Cunha e Prado (2007, p. 278) descrevem ao se apoiarem em Bakhtin:

Outra condição fundamental se faz necessária para que se constitua professor/a-pesquisador/a empenhado/a na construção de conhecimentos e saberes a respeito da sala de aula, do cotidiano da escola, dos seus alunos, de si mesmo: dialogar. Dialogar com autores e colegas, estabelecendo uma

parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho e em uma compreensão crítica de seu modo de produção. Diálogo constitutivo de si mesmo e do outro – seus colegas, alunos, professores acadêmicos, teóricos –, e que possibilita a emergência de nossas contra-palavras às suas palavras (Bakhtin, 1999). (CUNHA E PRADO, 2007, p. 278).

Ao pensarmos neste processo da escrita, propiciando este encontro dialógico, nos deparamos com uma questão extremamente frágil e delicada: a transição desta escrita mais subjetiva do professor, a escrita sobre si, que também não é uma escrita muito fácil de exercitar, para uma outra escrita que ainda não sabemos muito bem como eleger, pois estamos pensando no modo do professor dar visibilidade à sua pesquisa. Desta forma, pode ser a escrita acadêmica, mas precisaríamos pontuar algumas considerações e aprofundar a questão. No entanto, nosso propósito, neste momento, é o de levantar as questões que o corpus analisado suscitou, portanto não seria profícuo levantarmos inferências sobre um assunto tão caro ao universo da escola e da academia.

Conforme Andrade (2003), professor reflexivo equivale a professor pesquisador, mas interroga quanto ao “tipo de pesquisador” que se constitui na escola e que “tipo de pesquisa” este pesquisador produz, indagando se é o nosso desejo (nós pesquisadores acadêmicos) que o professor da escola assuma posição semelhante à nossa. Interrogado, desta maneira, parece que a autora prima para que fique marcada a diferença entre o pesquisador da escola e o da academia, principalmente ao usar o termo “tipo”, que pode parecer um pouco seletivo, mas o que entendemos é que não se trata de uma questão discriminatória, de dizer quem tem mais ou menos valor, até porque a pesquisa da escola estaria em uma concorrência desleal porque a pesquisa da academia já está legitimada.

A questão que está posta é a de que é preciso contribuir para que os professores encontrem o seu lugar de dizer dentro da pesquisa e o modo como vão dizer esta pesquisa na escola. A questão não é de equiparação, mas de legitimação. Legitimar a pesquisa na escola, do professor pesquisador, não é fazê-la semelhante à pesquisa na Universidade, do pesquisador acadêmico. Discriminatório seria fazer o professor abrir mão da sua posição de professor da educação básica para assumir a posição de um professor acadêmico em condições diferenciadas.

Assim, a partir deste estudo, foi possível observar o modo como o professor foi significando a pesquisa no contexto da escola, a partir dos seus conhecimentos e saberes elaborados em diferentes momentos da sua formação, baseando-se,

também, na sua experiência profissional, no diálogo com autores, com seus pares, com a coordenação pedagógica e com o pesquisador da Universidade. Desta forma, parece que os sujeitos estão contribuindo para a consolidação de um espaço de formação continuada pela assunção da posição de professor pesquisador. Deste lugar, o sujeito assume a pesquisa como meio de desenvolver-se profissionalmente, pois o sujeito se vê em “crescimento”, F(18).

Outro aspecto a considerar refere-se à possibilidade de trabalhar com grupos heterogêneos na formação continuada, quando esta está significada pela pesquisa. Quando tratamos a formação pelo viés da antecipação do que o sujeito precisa, ou do que pensamos que ele precisa para desempenhar bem a sua função de professor, a heterogeneidade do grupo, pelo pertencimento a diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, torna-se um problema, pois como dar conta de encontrar momentos diferenciados para que estes grupos afins se encontrem, sem falar na estrutura que precisaríamos para organizar estes encontros, mesmo que fossem somente virtuais? Ou que temáticas poderiam ser abordadas que envolvessem todo o grupo? Em que momento fariam a articulação com a própria prática? Enfim, infinitas interrogações poderíamos estar fazendo quanto a este aspecto que é bem problemático em nossas escolas, mas cabe ressaltar que mesmo a formação continuada com ênfase na pesquisa também traz alguns impedimentos na sua articulação, o que significa que não estamos falando em apontar um modelo a ser seguido, ou que esta seja a melhor proposta de formação, apenas estamos nos referindo às possibilidades evidenciadas a partir da experiência apresentada neste estudo.

E, por fim, achamos importante registrar que a posição assumida pelo grupo desta experiência, no momento em que o projeto foi encerrado por ordem da 6ª Coordenadoria, também reafirma o nosso entendimento de que os professores imersos neste trabalho começam a assumir a posição de professor- pesquisador pela maneira como decidiram enfrentar este obstáculo, optando por uma tomada de atitude no lugar de se vitimarem com o acontecido. Isso denota uma postura de quem está envolvido com a pesquisa, pois os entraves, as dificuldades, ao invés de paralisarem, desafiam para o encontro de uma outra maneira de operar. Mais do que resistir às contingências políticas, ou fazer valer uma idéia, um projeto, está presente nas ações destes sujeitos um movimento que busca (re)existir, não no sentido de existir novamente, mas de marcar a sua (r)existência de forma significativa como

educadores imersos neste processo de constante investigação e de construção no coletivo, com seus pares, com seus alunos, com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. P. 49-56.
- ALALUF, M. **Le Temps du Labeur** : formation, emploi et qualification en sociologie du travail. Tradução Livre de Álvaro Fernandes Ribeiro Neto. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles, 1994
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. A Escrita dos Professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003.
- ANDRADE, Luiza. Escrita Profissional. **Nova Escola**, São Paulo, n. 219, p. 74-78, jan./fev. 2009.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A Conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 91-109.
- AUTHIER-REVUZ. **Palavras Incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- AXT, Margarete; Cleci Maraschin. Narrativas Avaliativas como Categorias Autopoéticas do Conhecimento. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, nesp, p. 21-42, 1999.
- AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André Rodrigues. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero. (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. V. 1, p. 133-158.
- BAJARD, Élie. **Nova Embalagem, Mercadoria Antiga**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**: estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- COURTINE, Jean-Jacques. O Chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Ma. Cristina L. **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. P. 15-22.
- CUNHA, Renata Barrichelo, PRADO, Guilherme do Val Toledo. A Produção de Conhecimento e Saberes do/a Professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1997.

FURLANETTO, Maria Marta. **Gêneros e Autoria**: relação, possibilidades e perspectivas de ensino. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais do 8º Encontro do CELSUL**. Pelotas: EDUCAT, 2008. V. 1, p. 1-19.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda Guimarães. Conversa Sobre Pesquisa. In: Esteban, Maria Teresa; Zaccur, Edwiges Guiomar dos (Orgs.). **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 105-125.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAIS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia da; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 237-276.

GUILHAUMOU, Jacques. MALDIDIER, Denise. Efeitos do Arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. P. 163-187.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

HARTMANN, Fernando. **A voz da Escrita**. Porto Alegre, 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

JESUS, Denise Meyrelles de; GOBETE, Girlene. Formação-intervenção-crítica: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa, políticas públicas de educação e escola inclusiva. **UNirevista**, São Leopoldo, [recurso eletrônico], v. 1, n. 2, p.1-11, abr. 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Nota Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

LEAL, Adriana Bergold, HENNING, Paula Corrêa. Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar. **Currículo sem Fronteiras**: revista para uma educação crítica e emancipatória [recurso eletrônico]. Braga, Portugal, v. 9, n. 1, p. 251-266, jan./jun. 2009.

LÜDKE, Menga. A Pesquisa e o Professor da Escola Básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, Vera (Org.). **Ensinar e Aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 101-114.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. O Hipertexto Como um Novo Espaço de Escrita na Sala de Aula. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/f_marcuschi.pdf>. Acesso em: 06 out. 2009.

MUTTI, Regina Maria Varini. Análise de Discurso e Ensino de Português: o que interessa ao professor. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=5>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

MUTTI, Regina Maria Varini. Memória no Discurso Pedagógico. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. P. 265-276.

MUTTI, Regina Maria Varini. Para uma Re-significação do Discurso Pedagógico na Pesquisa-ação (re-significada). **Letras**: revista do Mestrado em Letras da UFSM, Santa Maria, p. 29-53, 1997.

MUTTI, Regina Maria Varini. O Primado do Outro Sobre o Mesmo. In: INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. P. 281-286.

MUTTI, Regina Maria Varini. O Professor e a Constituição de Nova Posição no Discurso Pedagógico. In: PEREIRA, Aracy Ernst; MUTTI, Regina Varini (Orgs.). **Práticas Discursivas**. Pelotas: Educat, 2008. P. 143-164.

MUTTI, Regina Maria Varini; AXT, Margarete. Para uma Posição Enunciativa no Discurso Pedagógico Mediado por Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 347-361, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. RJ, 2006. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13-14, p. 1-7, jan./dez. 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 68-90.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 1993. P. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. P. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. P. 49-56.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 1993. P. 163-252.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de Fundamentalismo Pedagógico na Formação de Professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 47, p. 1-13, nov. 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A Formação do Professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane Eliane Bambini Gorgueira (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Loyola, 2000. P. 25-32.

REESCREVER. In: MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=reescrever>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

RIOLFI, C.R. Quebras na Escrita, Surpresas Para quem Escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, Eduardo. **Trilhas da Escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. P. 33-64.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. Tradução e Adaptação de Clarisse Madureira Sabóia. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANOTTO, Normelio. **Correspondência e Redação Técnica**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

ZANOTTO, Normelio. **O E-mail**: gênero textual emergente sucedâneo da carta comercial. Buenos Aires, 2003. 260 f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Faculdade de História e Letras, Buenos Aires, 2003.

ZANOTTO, Normelio. O Lugar da Linguagem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: notas sobre os gêneros textuais. In: VALENTINE, Carla Beatriz; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**: compartilhando idéias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. P. 217-226.

ZANOTTO, Normelio. **O Texto Global e a Formação do Sentido**. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/108.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da Divisão Entre Professor-pesquisador e Pesquisador Acadêmico In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia da; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 207-236.

ANEXO

ANEXO A – Modelo de Consentimento Amplo e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALUNA: Joelma Adriana Abrão Remião

ORIENTADORA: Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti

TERMO DE CONSENTIMENTO AMPLO E ESCLARECIDO

Eu, _____

fui informado de que o objetivo desta pesquisa é analisar os efeitos de sentidos no discurso dos professores envolvidos com a experiência intitulada REDEmoinhos, na perspectiva de pensar a formação continuada, sendo instrumento de análise para dissertação de mestrado do Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Recebi informações específicas sobre a utilização deste material, que constará das formulações discursivas extraídas das mensagens postadas na lista de discussão na qual eu participo, dos registros de percurso (ou anotações) disponibilizados por mim e demais participantes e pelas participações orais obtidas nos encontros presenciais.

Os resultados da pesquisa, bem como o material coletado poderão ser utilizados e publicados, em parte ou na totalidade, preservando a identidade dos participantes.

Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza e sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa, em qualquer momento, se assim o desejar.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____
