

Trabalho pedagógico, tempo e dialogicidade.¹

Maria Fernanda Pereira Buciano²

Resumo: Na análise de materiais produzidos junto a alunos e alunas, de 2008 a 2010, avalio a maneira como construo o trabalho pedagógico em sala de aula a partir de princípios pautados na concepção de diálogo encontrada nas obras de Paulo Freire. Esta análise está imersa em um contexto de escola pública, organizada em ciclos, e especificamente diz da experiência que vivo como professora dos anos do ciclo inicial de alfabetização, onde a organização do tempo é marcante nos debates e no planejamento do trabalho pedagógico escolar. O tempo de vida das crianças, o tempo esperado para que se alfabetizem, o tempo destinado aos conhecimentos vinculados ou não à alfabetização e letramento, “os tempos” exigidos por um trabalho que se pretenda dialógico...e, entre tantos “tempos”, o tempo das avaliações que fazemos do trabalho realizado na escola, que também é um tempo de diálogo entre professora e alunos. Partilho essa reflexão sobre o tempo, em uma primeira aproximação que fiz do tema, destacando-o na forma como o vejo na organização do trabalho pedagógico e como é usado para avaliações, a partir de tempos extra-escolares, desconsiderando a história e o processo de elaboração das produções que realizamos na escola.

Era início de 2009. Início do mestrado em educação, meu sétimo ano como professora na mesma escola, segundo ano como professora da mesma turma que desde 2008 iniciava sua vida escolar, no Ciclo de alfabetização... Eu avaliava e planejava o trabalho com rigor, na busca por entender e atender expectativas diversas em relação à organização do trabalho com aquela turma, inserida em tantas mudanças que a escola passava.

Naquele ano, eu viveria processos avaliativos tomados por diferentes referências, em um contexto político que incluía avaliações externas como o IDEB³ (que gerava a inclusão da escola em projetos do Governo Federal) e a Provinha Brasil⁴: processos que implicam em resignificações do nosso trabalho.

Em sala de aula, vivia desgastes nas relações e os conflitos multiplicavam-se...

¹ Este texto traz reflexões e discussões que vem sendo tecidas em trabalho de pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

² Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Campinas, mestranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Membro do GEPEC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Graduada em Pedagogia pela FE-UNICAMP. Email: mafebuciano@gmail.com

³ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. (...)O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.”. Este texto foi retirado do site do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article, acesso em 08.06.2011.

⁴ Todos os documentos relativos à Provinha Brasil, produzidos pelo MEC e encaminhados às escolas, estão disponíveis para download em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>, acesso em 08.06.2011.

Massagem e burquinhas⁵

(...) Desde os primeiros dias em que Jonny⁶ compareceu à escola, sua presença se colocou como desafio a mim e ao grupo, pois tem batido muito nos colegas, o que não fazia com tanta frequência no ano passado.(...)

Nesta sexta, sentei no chão para ler uma história com eles (...) Vi uma menina pedir para que ele desencostasse, ele a beliscou, ela o empurrou (levemente, por incrível que pareça, pois não é de levar desaforo para casa) e Jonny não pensou duas vezes: deu um tapa de mão cheia ano rosto da Sandra!

Eu furiosa, levantei e pedi para que sentasse longe de todos, que agredindo desta maneira não dava... (...) É claro que ele não conseguiu ficar longe, dei mais várias broncas nele, a história não foi nada divertida e no fim do período eu conversei com ele a sós:

- Jô, o que você precisa para entender que as pessoas não gostam de ser agredidas?! Daqui a pouco mais ninguém vai querer ficar perto de você! Eu estou cansada de brigar com você! Como a gente pode fazer para melhorar isso e as pessoas olharem para você e verem o cara legal que você é?

- Fazendo carinho.
- Como assim? Fazendo carinho?
- Fazendo massagem.

Lembrei do 'canto' de massagem que tínhamos na sala no ano passado e entendi que mesmo que não quisesse dizer isso conscientemente, Jonny precisa mesmo daquela oportunidade de ser tocado e de tocar com sutileza!

Encerrei a conversa com:

- Eu quero te ajudar, mas tem que aprender a respirar fundo e pedir ajuda!

E segui pensando e lembrando de quanto no ano passado eu já tinha percebido que as broncas só pioravam o comportamento dele! Como agir quando agride e tumultua a aula (porque também tem se envolvido menos nas atividades)?

Nesta semana foram para minha mesa umas quatro burquinhas diferentes de Jonny e outros colegas. A última foi requisitada por outro colega no momento em que fui devolver para que fosse guardada e ali começou uma briga pela burquinha...

Resolvi de sopetão, entendendo que poderia ser a chance que eu esperava:

-Olhem só, a bolinha fica comigo e na sexta que vem eu trago as minhas burquinhas!

(Aqueles que preciso comprar!)

- Para quê prô? – perguntou uma menina
- Vejo que os meninos 'manjam' muito de burquinhas e eu nada! Eu tenho 30 anos e não sei jogar burquinha!

- Nooossa (geral!)

-Temos muito trabalho a fazer, quero que Jonny e César aprendam a ler e escrever também e eles não tem feito todas as atividades que eu tenho proposto! Faremos um trato, se conseguirmos aprender bastante coisas trazidas pela prô na semana que vem, na sexta eles nos ensinam a jogar burquinha! Nós limpamos o terreno do fundo com enxadinhas e ficamos por lá depois do lanche! Se a semana não render, precisaremos do tempo de sexta, né?

"ÊÊ" geral! Trato feito, com direito a aperto de mão e tudo! Lançada a sorte na aposta de mais um tema que possa mobilizar Jonny e César ...

Esta foi a semana de baixar as expectativas em relação a um planejamento inicial que eu tinha feito... Não dá para abrir mão de algumas atividades que eu vinha fazendo com eles no ano passado.

⁵ Burquinhas são bolinhas de vidro usadas em jogos infantis, também conhecidas como bolinhas de gude. Esta narrativa foi produzida para partilha da experiência em aula, com colegas do GEPEC – Grupo de Pesquisas em Educação Continuada, do qual faço parte.

⁶ Os nomes das crianças são fictícios.

Vamos ter que aprender a ler e escrever, com cantos para massagem, tapeçaria (que Jonny adora!), brincadeiras e todo o monte de atividades e textos que existem na cabeça da prô!

Mafê.

Campinas, 08/03/2009

O registro deste episódio ocorrido em sala de aula se deu em um momento em que eu tomava distanciamento do que fazia e percebia que "cedia" à pressões produzidas na escola a partir de tantas expectativas diferentes. Era como se eu estivesse "correndo atrás do prejuízo" por investir em um trabalho de alfabetização que dialogasse com diversas áreas do conhecimento, inserindo o estudo do código escrito em meio a outros... Então, eu "intensificava" o trabalho, aumentando quantidade de tarefas muitas vezes desconectadas dos temas escolhidos no diálogo com alunos e alunas e que aparentemente respondiam apenas aos objetivos do trabalho com a língua escrita!... Da maneira como falou Jonny, entendi que sentiu falta do momento destinado à massagem na rotina semanal e a compreendeu como uma atividade que o aproximava do grupo, pela delicadeza...

Dúvidas dos pais pairavam sobre a minha cabeça: as crianças já deveriam estar alfabetizadas no segundo ano? Quem decide isso? Qual resposta "cria prejuízo" para quem? A "Provinha Brasil" seria indício de que o trabalho com leitura deveria ser realizado no segundo ano? Ou há expectativas de avaliação do que "deveria ter sido feito" no primeiro ano? As leituras das professoras são diversas... Como professora-pesquisadora, eu tinha o diálogo em aula como foco de minhas investigações e questionava algumas de minhas ações como docente, considerando também o que minhas colegas diziam que faziam ou deixavam de fazer no trabalho com os anos iniciais.

Foi atentando para o que pulsava e muitas vezes "impedia" a aula planejada, que retomei a segurança naquilo que fazia e redimensionei expectativas, ajustando oportunidades que produzíamos em nossos encontros diários aos objetivos do trabalho para o ano. Registrando e estudando minha prática no diálogo com obras de Paulo Freire, aos poucos, eu tomava consciência do que eu abria mão ou valorizava mais naquele momento.

A ansiedade em "não perder tempo" foi produzida pela experiência com uma característica do tempo cotidiano chamado por Agnes Heller de "irreversibilidade do tempo" e que no ano de 2009 produziu avaliações constantes, da maneira como nos diz a autora: "jugando con las posibilidades de 'lo que habría sucedido si'."⁷ (HELLER, 1987, p. 386). Como se todos os dias eu pudesse perder "o momento" de fazer com que esta ou aquela criança aprendesse algo que ainda não sabia, portanto causando "atrasos" na aprendizagem...

La importancia del "momento" emerge ya en la vida cotidiana tomando en consideración el trabajo. El éxito del trabajo depende en parte (a menudo en gran parte) de (...) haber sembrado y recogido el grano en el momento oportuno. (...) significa que ha llegado el momento justo, que no se podía actuar ni antes ni después con éxito positivo. Una declaración de amor, un gesto amistoso, un castigo, etc., producen el máximo efecto cuando se ha encontrado el momento más apto. Por ello la paciencia es tan decisiva; (...) El sentido de la irreversibilidad (...) es sentido a menudo precisamente cuando se ha perdido el momento justo y se sabe que ya no volverá. ⁸(HELLER, 1987, p.391 e 392)

⁷"(...) jogando com possibilidades de 'o que teria acontecido se'."

⁸ "A importância do "momento" surge na vida cotidiana tendo em conta o trabalho. O sucesso do trabalho depende, em parte (e muitas vezes em grande parte) de (...) ter plantado e colhido o grão no momento oportuno. (...) significa que agora é o momento certo, você não poderia agir antes ou depois com êxito. Uma declaração de amor, um gesto simpático, um castigo, etc, produzem o efeito máximo quando foi encontrado o momento mais adequado. Por isso a paciência é tão decisiva; (...) O sentimento da irreversibilidade

Saber/sentir que "o tempo não volta" faz com que eu considere a existência de momentos diferentes para realizar intervenções mais ou menos "produtivas" para cada um de meus alunos e alunas dentro de um determinado período, marcado por um "termo temporal prometido ou acordado"(HELLER). Termo este, que conjuga necessidades individuais de cada criança assim como o currículo, o que é esperado da escola pelos pais e pelo modelo de educação no qual foram criados. Heller (1987, p.392) nos diz que "en cada contexto hay siempre una especie de metro, en base al cual se puede hablar de una inobservancia de los términos temporales."⁹. Estes "termos" são tão sutis como aprisionadores.

Neste movimento constante de lidar com a irreversibilidade do tempo na escola, mencionamos frequentemente nossa preocupação com os "ritmos" das crianças, sob diferentes aspectos da organização do trabalho pedagógico, todos eles perpassados pelas relações humanas e o que produzimos nelas.

A autora nos diz que quanto mais capitalista e maior o nível de exigência de produção, mais rápidos os ritmos de vida e trabalho. E eu me pergunto sobre os impactos deste ritmo acelerado, vivido em nossas metrópoles, na vida das crianças e na escola.

No início de 2009, eu reavaliava a maneira como encaminhava o planejamento do trabalho em diálogo com diversos campos de conhecimento, trazidos pelos temas que circulavam em aula e teciam sentidos para nossos projetos de trabalho com escrita e leitura. "O que poderia ser considerado perda de tempo?" – pensava eu. O diálogo com os meninos da turma a respeito das "burquinhas" e por meio "delas", da maneira como se envolviam no trabalho, seria perda de tempo?

"Para grande parte... 'a dialogicidade é inviável'. 'E o é na medida em que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados'. (...) 'Deste modo - afirmam enfaticamente - não se justifica esta perda de tempo. (...) Como perder tanto tempo dialogando com eles?" (FREIRE, 1980, p. 45)

O trecho acima traz argumentos ouvidos por Paulo Freire na década de 70, no Chile. Eram agrônomos que negavam o diálogo com camponeses. O discurso da produção de resultados "mais rápidos e melhores" também ouvimos hoje, no campo da educação escolar e vem impregnando nossas práticas. Costumamos ouvir que educar em uma perspectiva libertadora e dialógica exige o que chamamos de "um outro tempo".

Não por acaso... Já na década de 90, Parâmetros Curriculares Nacionais acatavam as recomendações do Banco Mundial de que não perdêssemos tempo na escola (GERALDI, 1996; SAMPAIO, 2001), assim como o mesmo banco indica a "desocupação" de alunos e mau uso do tempo nas escolas brasileiras também em seus últimos relatórios sobre Educação no Brasil, citando tarefas rotineiras como chamadas, entre outras como responsáveis pela perda de tempo. Seriam as rodas de conversa, por exemplo, práticas consideradas "atividades eficazes de aprendizagem" para o Banco Mundial?

Quantos de nós professoras e professores não temos discutido incessantemente os currículos de/em nossas escolas, marcados por resultados estipulados por índices externos? Estes índices, periodicamente estipulados, marcam de que maneira os encaminhamentos que fazemos junto aos alunos e alunas em aula? Abrimos mão de quê? Investimos mais em quê? Nossa formação continuada tem sido focada em quais aspectos?

(...) é sentido muitas vezes justamente quando se perdeu a hora certa e se sabe que esta não voltará."

⁹ "em cada contexto, há sempre uma espécie de metro, com base no qual se pode falar de uma violação dos termos temporais."

Escolhendo parâmetros outros que não aqueles voltados estritamente ao mercado de trabalho, construindo uma educação que nos humanize e potencialize a partilha e construção coletiva de conhecimento na escola, penso nesta produção de "um outro tempo", sendo, na verdade a constituição de "um outro olhar" para a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar. Assim, pergunto-me: seria esta minha abertura ao diálogo com as crianças, uma possibilidade de interagir com elas, introduzindo "ritmos" diferentes ao trabalho, balizado em parâmetros constituídos também com os alunos e alunas? Uma forma de fazer Jonny entender que seus desejos podem fazer parte do trabalho, que seu jeito de ser no mundo também "cabe" na escola? Ainda que sob tensão...

E sigo, junto à meus parceiros docentes e discentes, assumindo diariamente novas apostas para produzirmos modos de ensinar nesta tensão.

Jonny ainda não tinha aprendido a ler e continua até hoje como desafio às professoras que o atendem: é cada vez mais difícil incluí-lo nas atividades diárias da turma. Como dar conta das necessidades específicas de Jonny? De quanto tempo ele precisa para ser alfabetizado?

Tensões trazidas em meu relato nos levam a pensar que a forma como organizamos o tempo na escola pode produzir dicotomias e contradições na maneira como lidamos com as dimensões da oralidade e da escrita, do brincar e do estudar, dos costumes e tradições populares e escolares, das diferentes formas de resolvermos conflitos... Dentre tantas outras envolvidas em nossos processo educativos.

Na pesquisa, flagrei-me valorizando algumas escolhas em detrimento de outras, produzindo exclusões de aspectos do trabalho tão caros e defendidos por tantos anos! Olhar para o tempo também produzido socialmente, buscando entender como sentidos são tecidos nesta produção vivida em aula, ajudou-me a "reorientar a rota" no percurso de constituição do trabalho pedagógico que realizo e da pesquisa.

Pude compreender melhor por que sinto-me as vezes avaliada negativamente quando me coloco na defesa da diversidade de saberes e tempos das crianças. Em geral, é em momentos como o Conselho de Classe que nos deparamos com as dúvidas acerca da "eficácia" ou não da reprovação na vida escolar de uma criança. A aposta ou não na aprovação de um aluno é marcada pela forma como lidamos com o tempo na escola.

Em discursos que podem ser interpretados como desrespeito aos alunos e alunas, como aqueles que justificam a aprovação automática (e não a progressão continuada em uma perspectiva de ciclo de formação humana), lemos a "internalização da exclusão" (Freitas, 2002), responsabilizando alunos de classes populares pelo seu fracasso.

Assim, nas escolas, nós professoras e professores, ainda "pendemos" o debate ora na defesa do acompanhamento do desenvolvimento individual de cada criança, respeitando suas aprendizagens e valorizando seus avanços com novos desafios planejados especificamente para esta ou aquela aluna ou aluno, ora enquadrando este tipo de prática em uma perspectiva neoliberal de lançar as crianças sobre a "própria sorte" em uma série/ano/ciclo seguinte, considerando as dificuldades e obstáculos para a realização deste tipo de acompanhamento, devido as condições de trabalho que temos.

São princípios constituídos nas obras de Paulo Freire e de outros autores do campo da Educação Popular que orientam o trabalho pedagógico e a pesquisa que realizo. Da maneira como compreendo, no sentido freireano, o trabalho dialógico coloca em movimento questões, temas e contratempos cotidianamente, tecendo sentidos compartilhados, a favor da aprendizagem dos envolvidos no processo (professora, alunos e alunas). Movimento...processo... Diálogo é sempre imerso na temporalidade. Aprendi com Paulo Freire que diálogo é processo que nos historiciza.

...penso que deveríamos entender o 'diálogo' não como uma técnica (...). Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz

parte da própria natureza histórica dos seres humanos (...) do caminho para nos tornarmos seres humanos. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 122)

Neste processo de humanização no/pelo diálogo fui aprendendo que o que as crianças têm a nos ensinar também marca a organização do trabalho em sala de aula. Quando o conteúdo é compartilhado e não é apenas "de posse" da professora (como se isso fosse possível!), as aprendizagens podem se multiplicar em diferentes espaços e tempos.

Diz Paulo Freire (1996, p.29) que em "condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo." É ao lado e junto de meus alunos e alunas que venho resignificando minha prática, como sujeito do processo de aprendizagem também sobre o fazer docente.

Buscando construir uma proposta de trabalho dialogada com o que leio como demanda no "ritmo" das crianças, construo o que um pouco mais adiante, na mesma página do texto *Pedagogia da Autonomia*, o mestre nomeia como "mérito da paz" com que possamos viver a certeza de que nossa tarefa docente implica em "não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo"¹⁰.

Esta busca como constituinte da professora que venho sendo, se dá mais ou menos intensa em alguns momentos, mesmo sendo diariamente presente. A preocupação com o tempo em sala de aula, às vezes dá lugar à outras, ou se mostra em uma faceta nova, contraindo-se para que outras questões ligadas à esta se manifestem... Questões, crises, apostas, temas em movimento constante, marcados pelas demandas e urgências cotidianas.

Venho avaliando em meu trabalho como professora, que este "rito de passagem" que é o processo de alfabetização em nossa sociedade é mais duro para umas do que para outras crianças, como muitos outros ritos em nossa vida. Cabe a escola planejá-lo considerando cada uma das crianças, para torná-lo humanizante e belo para todos. Tenho pensado que isso exige uma sabedoria e experiência não só em relação aos métodos de alfabetização a serem usados com cada turma ou criança individualmente, mas na organização do tempo desta jornada de trabalho, para cada uma delas. E isto é tarefa para um coletivo de professoras e não só para aquela que está em contato diário com a mesma turma de crianças, consideradas "suas".

Referências bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (O mundo, Hoje).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, Sept. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso>. acesso em 23 de maio de 2011. doi: 10.1590/S0101-73302002008000015.

¹⁰ A idéia do "pensar certo" percorre todo o texto "Pedagogia da Autonomia" e relaciona-se a uma postura crítica e aberta em relação ao conhecimento, que ao ser produzido seja entendido como passível de questionamento, com rigorosidade metódica, ética, humildade e coerência.

GERALDI, Corinta M.G. Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista de Educação AEC**. Ano 25, nº 100, jul/set, 1996, p 120- 147.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1987. Tradução de José-Francisco Yvars y Enric Pérez Nadal.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. In: **Reunião Anual da ANPED**, 24, 2001, Caxambu - MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt13>>, Acesso em 26/01/2011.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.